

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAIRA WALBIANE COUTO COSTA

**CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC EM LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES
DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO**

VITÓRIA
2017

KAIRA WALBIANE COUTO COSTA

**CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC EM LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES
DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo.

VITÓRIA
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Setorial de Educação,

Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Costa, Kaira Walbiane Couto, 1976-

C837c Cadernos de formação do PNAIC em língua

portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento / Kaira
Walbiane Couto Costa. – 2017.

183 f. : il.

Orientador: Cláudia Maria Mendes Gontijo.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Construtivismo (Educação). 3. Letramento. 4.
Políticas públicas – Educação. 5. Professores – Formação. I. Gontijo,
Cláudia Maria Mendes, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAIRA WALBIANE COUTO COSTA

CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC EM LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

Tese apresentada ao Doutorado
em Educação do Centro de
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção do
Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 19 de abril de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Contijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Dilza Côco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

À minha amada filha Nathália.

À minha estimada mãe Maria Lúcia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as coisas que tem me proporcionado ao longo de minha vida. Em tudo dou graças, pois sei que o Senhor está comigo.

À minha filha Nathália, razão do meu viver e presente de Deus. Agradeço-lhe, filha, por sempre me apoiar, me orientar nas minhas dúvidas e por ser a filha-amiga maravilhosa que é.

Ao meu marido, Paulo Cezar, por compreender minhas ausências e colaborar comigo durante esse processo.

À minha estimada mãe, Maria Lúcia, a quem tanto amo, minha guerreira e exemplo de vida, que muito me apoiou. Por sempre dizer que um dia eu seria uma doutora, acabei acreditando e agora estou concretizando esse sonho.

Aos meus familiares que compartilharam comigo as angústias e as alegrias de realizar este trabalho.

À professora Cláudia Maria Mendes Gontijo, minha mestra. Desde a graduação, meus olhos brilharam ao ver o conhecimento e o carisma que ela tem. Obrigada, Cláudia, por acreditar em meu potencial, pela escuta sempre atenta e pelas ricas orientações que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos professores do PPGE/Ufes pelas discussões esclarecedoras e pelos ensinamentos.

À professora Cleonara Maria Schwartz, que também vem acompanhando minha trajetória acadêmica e pessoal. Obrigada pelas interlocuções e pela energia positiva que sempre me passou.

À professora Fernanda Zanetti Becalli, a quem tanto estimo, companheira de caminhada e de ricas aprendizagens. Fico muito feliz de tê-la como avaliadora do meu trabalho.

À professora Valdete Coco por também ter aceitado avaliar esta pesquisa, pelas significativas sugestões que muito contribuíram com este trabalho e por ter impulsionado durante a graduação o meu desejo de ser pesquisadora.

Aos amigos do grupo de estudo do Nepales, Nayara, Mônica, Vanildo, Dania, Ana Paula, Fabrícia, Schenia, Regina, Margareth, Janaina, Nalva, Mari, Santiago, Bárbara, pela leitura atenta, pelas ricas sugestões de melhoria do trabalho e pelo grande carinho que temos um com o outro. Acredito que o fortalecimento desse grupo é reflexo da prática dialógica de nossa querida professora Cláudia.

Aos amigos da equipe de formação do Pnaic que de certa forma contribuíram muito comigo nesta caminhada.

À professora Alina Bonella que foi fundamental para a qualidade do trabalho com suas indicações de revisão textual.

À Prefeitura e à Secretaria Municipal de Educação de Vitória pela licença que oportunizou a realização deste estudo.

Aos colegas de trabalho pelo incentivo e por toda ajuda.

[...] a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. Nela são inevitáveis as harmônicas contextuais (de gêneros, de orientações, de indivíduos) (BAKHTIN, 2014, p. 100).

RESUMO

Os resultados da pesquisa analisados neste relatório partem de um estudo cuja finalidade foi compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). A pesquisa partiu da tese de que, apesar de a perspectiva do letramento adotada na formação postular a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, o programa aponta, por meio de suas propostas, para a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização como aquisição do código escrito. Foram analisados os cadernos de formação do Pnaic da área de linguagem, distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2013. A metodologia utilizada foi a documental. Para a análise dos cadernos, dialogou-se com os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e seu círculo, bem como com os estudos que se reportam à perspectiva de pesquisa de base histórico-cultural. Conclui que, apesar de a formação postular a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento, os textos orientadores, os relatos de experiências das professoras, as formas de avaliação apontam uma dissociação entre esses processos, enfatizando a alfabetização como aquisição do código escrito.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pnaic. Construtivismo.

ABSTRACT

The results of the research analyzed in this report start from a study whose purpose was to understand the concepts of basic literacy and literacy that guide the training of literacy teachers in the framework of the National Pact for Literacy in the Right Age (Pnaic). The research started from the thesis that, although the perspective of literacy adopted in the training postulate the inseparability between basic literacy and literacy, the program points, through its proposals, to the dissociation between these processes, with emphasis on literacy as acquisition of the written code. The Pnaic training books of the area of language, distributed by the Ministry of Education (MEC) in the year 2013, were analyzed. The methodology used was the documentary. For the analysis of the books, the theoretical assumptions of Mikhail Bakhtin and his circle were discussed, as well as the studies that refer to the perspective of historic-cultural research. I concluded that, in spite of the formation postulate the inseparability between the processes of basic literacy and literacy, the guiding texts, the reports of the teachers' experiences, the ways of evaluation point to a dissociation between these processes, emphasizing literacy as acquisition of the written code.

Key words: Basic literacy. Literacy. Pnaic. Constructivism.

LISTA DE SIGLA

Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Aprece – Associação dos Prefeitos do Ceará

BM – Banco Mundial

CE – Comissão de Educação

Ceel – Centro de Estudo em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco

Cedac – Comunidade Educativa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Fundaj – Fundação Joaquim Nabuco

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT – Grupo de Trabalho

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFPE – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

Nepales – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita
do Espírito Santo

Obeduc – Observatório da Educação

ONG – Organização Não Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDF – Formato Portátil de Documento

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

Pnaic – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Saeb – Sistema Nacional de Educação Básica

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB – Secretaria de Educação Básica

Seme – Secretaria Municipal de Educação de Vitória

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Ufersa – Universidade Federal Rural do Semiárido

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Uneb – Universidade do Estado da Bahia

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unidime-CE – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará

Unifap – Universidade Federal do Amapá

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1 – Capas dos cadernos do Pnaic/2013 distribuídos pelo MEC..... | 57 |
| FIGURA 2 – Elementos plásticos das letras que compõem o título, capa e verso | 58 |
| FIGURA 3 – Capas dos cadernos do Pnaic Bandeira do Brasil | 59 |
| FIGURA 4 – Elementos cromáticos da capa | 60 |
| FIGURA 5 – Unidades e ementas trabalhadas no Curso de Alfabetização em Língua Portuguesa..... | 69 |
| FIGURA 6 – Relato sobre a avaliação diagnóstica da turma | 93 |
| FIGURA 7 – Exemplos de escritas de alunos da professora Edjane | 94 |
| FIGURA 8 – Relato da professora Vivian..... | 95 |
| FIGURA 9 – Instrumento de registro da avaliação das crianças do 1º ano do ciclo..... | 97 |
| FIGURA 10 – Quadro de Direitos de Aprendizagem Língua Portuguesa..... | 98 |
| FIGURA 11 – Instrumento de registro da avaliação das crianças do 3º ano do ciclo... | 99 |
| FIGURA 12 – Relato sobre a organização do planejamento..... | 116 |
| FIGURA 13 – Relato da professora Ivanise Cristina..... | 124 |
| FIGURA 14 – Texto imagético dos cadernos do Pnaic com foco na palavra..... | 128 |
| FIGURA 15 – Escrita infantil – Teoria da Psicogênese..... | 129 |
| FIGURA 16 – Escrita infantil – Teoria da Psicogênese..... | 130 |
| FIGURA 17 – Conhecimentos do SEA..... | 131 |
| FIGURA 18 – Jogo da caixa de alfabetização..... | 133 |
| FIGURA 19 – Jogo da caixa de alfabetização do MEC..... | 134 |
| FIGURA 20 – Citação de Lerner (2007, p. 79-80) | 150 |
| FIGURA 21 – Relato sobre atividade de leitura com o livro didático..... | 158 |

| | |
|--|-----|
| FIGURA 22 – Intervenção da professora Patrícia..... | 160 |
| FIGURA 23 – Obras complementares utilizadas no projeto..... | 161 |
| FIGURA 24 – Relato da professora Patrícia..... | 164 |
| FIGURA 25 – Motivação da escrita da professora Patrícia..... | 165 |
| FIGURA 26 – Obra complementar do PNLD..... | 167 |
| FIGURA 27 – Apresentação do poema..... | 167 |
| FIGURA 28 – Exploração do eixo Leitura | 168 |
| FIGURA 29 – Exploração do eixo Leitura..... | 169 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 – Caracterização dos Cadernos de Orientação da Formação do Pnaic 2013..... | 61 |
| QUADRO 2 – Caracterização dos Cadernos da Formação do Pnaic Alfabetização em Língua Portuguesa..... | 71 |
| QUADRO 3 – Títulos dos textos referentes à alfabetização..... | 79 |
| QUADRO 4 – Título dos textos referentes à alfabetização e letramento..... | 80 |
| QUADRO 5 – Direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa..... | 105 |
| QUADRO 6 – Direito de aprendizagem do eixo Análise Linguística: SEA..... | 106 |
| QUADRO 7 – Direito de aprendizagem do eixo Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade..... | 107 |
| QUADRO 8 – Direito de aprendizagem do eixo Leitura..... | 109 |
| QUADRO 9 – Direito de aprendizagem do eixo Produção de Textos Escritos..... | 111 |
| QUADRO 10 – Direito de aprendizagem do eixo Oralidade..... | 112 |
| QUADRO 11 – Unidades temáticas sobre planejamento, práticas de ensino e rotinas..... | 114 |
| QUADRO 12 – Rotina de uma turma do 3º do ensino fundamental..... | 120 |
| QUADRO 13 – Cadernos que explicitam os conhecimentos do SEA..... | 125 |
| QUADRO 14 – Objetivos da Unidade de Ensino 3..... | 126 |
| QUADRO 15 – Conhecimentos do SEA e propostas de atividades..... | 132 |
| QUADRO 16 – Unidades temáticas sobre gêneros textuais..... | 138 |
| QUADRO 17 – Agrupamento dos gêneros textuais..... | 140 |
| QUADRO 18 – Sistematização do relato com o trabalho gêneros textuais..... | 142 |
| QUADRO 19 – Sistematização do relato com o trabalho gêneros textuais..... | 143 |
| QUADRO 20 – Direito de aprendizagem do eixo Leitura e abordagem de leitura..... | 155 |
| QUADRO 21 – Direitos de aprendizagem: Geografia..... | 162 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 | TRAVESSIAS DISCURSIVAS..... | 22 |
| 3 | CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ,,,,,..... | 49 |
| 3.1 | ASPECTOS METODOLÓGICOS | 54 |
| 3.1.1 | <i>Corpus</i> analítico | 55 |
| 4 | DIALOGANDO COM OS CADERNOS DO PNAIC A RESPEITO DOS TERMOS ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..... | 76 |
| 4.1 | O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNAIC 2013..... | 81 |
| 4.1.1 | Métodos, construtivismo e avaliação | 82 |
| 4.1.2 | Ciclo de alfabetização e currículo..... | 100 |
| 4.1.3 | Planejamento, práticas de ensino e rotinas..... | 114 |
| 4.1.4 | Sistema notacional..... | 125 |
| 4.2 | O CONCEITO DE LETRAMENTO NOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNAIC 2013..... | 137 |
| 4.2.1 | Gêneros textuais..... | 138 |
| 4.2.2 | Práticas de leitura e usos sociais da leitura..... | 149 |
| 5 | NOSSAS CONSIDERAÇÕES | 171 |
| | REFERÊNCIAS..... | 177 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Com essa finalidade, tomaremos para análise os cadernos de formação do Pnaic da área de linguagem, distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2013. A escolha temporal por esse ano, justifica-se pelo fato de que, nesse período, o foco da formação centrou-se no trabalho com os conhecimentos de língua portuguesa.

O que me motivou¹ a estudar o programa de formação do Pnaic foram minhas experiências profissionais como professora da educação básica no sistema público municipal de Vitória/ES, desde o ano de 2002, e como professora formadora em cursos de alfabetização. No período de 2008-2009, participei do Projeto de Formação Alfabetização: Teoria e Prática, ministrado pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales). Esse projeto teve como objetivo valorizar as experiências e saberes dos professores e, dessa forma, promover a reflexão da prática educativa sob a sua responsabilidade quanto ao ensino da linguagem escrita.

Ao longo desses anos, realizei o Curso de Mestrado em Educação na linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pesquisando *As práticas dos professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental do município de Vitória* (COSTA, 2010). Esse estudo, juntamente com minha atuação como formadora, possibilitou-me um aprofundamento teórico e prático sobre as conceituações da alfabetização no cenário nacional. No ano de 2010, também

¹ Esclareço que o uso do verbo na primeira pessoa do singular é apenas para situar meu percurso acadêmico e profissional que impulsionou o interesse pelo objeto da pesquisa. No entanto, ao longo do texto, utilizo o verbo na primeira pessoa do plural, pois entendo que a pesquisa é feita a partir das tessituras dialógicas com os diferentes sujeitos que contribuíram para a elaboração desta tese, em especial, minha orientadora, professora Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo, as professoras da banca de qualificação e colegas do grupo de pesquisa da linha Educação e Linguagens.

participei, como formadora, do curso de extensão “*O trabalho com textos na alfabetização*” (30 horas), voltado para as professoras-alfabetizadoras do município de Vitória, no qual os pesquisadores da linha de pesquisa Educação e Linguagens do PPGE-UFES deram retorno às professoras sobre as pesquisas realizadas nas escolas do município, que tinham como temática a alfabetização, a leitura e a escrita. Conforme Bakhtin (2006), o excedente de visão, ao que acrescento a prática dialógica, é fundamental para que possamos ressignificar nossas concepções e ações. Assim, esse momento de diálogo com as professoras foi muito importante tanto para os pesquisadores, quanto para as professoras alfabetizadoras, pois possibilitou reflexões e diálogo sobre suas práxis com os docentes.

Nos anos de 2011-2012, fiz parte da equipe da Gerência de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme), atuando como Coordenadora de Formação e Acompanhamento à Educação Infantil. Assim, participei da elaboração e coordenação das formações oferecidas pela Seme, dentro e fora do horário de trabalho, quando foi possível notar como esses momentos de estudos contribuíam para a prática docente. Percebi melhor aceitação e participação dos docentes quando eram convidados a falar sobre suas próprias práticas.

Também participei das reuniões e discussões com a equipe de alfabetização da Seme, contribuindo com a elaboração do documento *Política de Alfabetização do Município de Vitória*.² A partir do ano de 2008, passei a integrar o grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), Centro de Educação – Ufes, do qual ainda faço parte como formadora do Programa Pró-Letramento: Pnaic. Os diálogos estabelecidos com a equipe que integra a ação de formação do Pnaic contribuem muito para refletirmos sobre os discursos presentes nos cadernos, bem como o modo de conceituar a alfabetização e o letramento. A interação durante a formação do Pnaic com as professoras orientadoras,³ quando discutíamos sobre o histórico das políticas de

² SEME, PMV. **Política de alfabetização em Vitória para o ciclo inicial de aprendizagem:** Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria de Educação. Vitória: Seme, 2012.

³ As professoras orientadoras de estudo são responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores no seu âmbito de atuação (estadual ou municipal). A formação destinada aos orientadores de estudos do Estado do Espírito Santo, no ano de 2013, totalizou 200 horas, assim distribuídas: 40h curso inicial, 4 encontros de 24h, 8h de Seminário Municipal, 16h de Seminário Estadual e 40h de atividade extraclasse. A formação do Pnaic 2013 contemplou a participação de 311

formação do Governo Federal e sobre os desdobramentos dessa política nos municípios, também se constituiu em momentos ricos de interlocuções e de trocas de saberes-fazer.

Além dessa participação nos cursos de formação para os professores alfabetizadores, tive experiências em docência no ensino superior, no curso de graduação em Pedagogia, ministrando as disciplinas: Alfabetização e Letramento, Educação de Jovens e Adultos e Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Essas experiências me mostraram que tanto a formação inicial quanto a continuada são fundamentais para a constituição do “ser professor” e para a qualificação da prática docente. Assim, a partir dessas experiências na área da formação docente, fui ampliando meu olhar sobre as políticas de formação voltadas para os professores alfabetizadores, principalmente a respeito do eixo de formação do Pnaic, do qual pretendo analisar os conceitos de alfabetização e letramento balizados.

Para a realização desta pesquisa, adotaremos os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e seu círculo, bem como os estudos que dialogam com a perspectiva de pesquisa de base histórico-cultural. Nesse sentido, ao analisar os Cadernos de Linguagem do Pnaic, tomaremos as vozes presentes nos textos, considerando-as como expressões carregadas de valor e endereçadas a interlocutores concretos, que são os professores alfabetizadores e toda a equipe que integra a ação de formação do Pnaic. A metodologia utilizada, neste trabalho, terá como base a modalidade de pesquisa de cunho documental. Assim, o *corpus* analítico deste estudo serão os cadernos da ação de formação em linguagem do Pnaic, do ano de 2013.

Destaco, ainda, que os trabalhos realizados pela linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação – Ufes, também contribuíram muito para o meu excedente de visão sobre as políticas de alfabetização. Atualmente, as pesquisas desenvolvidas nessa linha têm procurado analisar as políticas públicas em educação. Os trabalhos realizados por Becalli (2007, 2013), Ferreira (2014), Antunes (2015), Gontijo (2014) e Loose (2016) evidenciaram

orientadoras de estudo; 6.848 professores alfabetizadores; 79 coordenadores locais; 3 supervisoras da Instituição de Educação Superior (IES); 13 formadores da IES; 1 coordenador adjunto da IES e 1 coordenador geral da IES.

as políticas de formação voltadas para os professores alfabetizadores a partir dos anos 2000 até os dias atuais. De modo geral, os autores argumentam que as propostas de formação do Governo Federal têm como base os pressupostos construtivistas de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita, conceituando a alfabetização como um processo de aquisição do código escrito.

Os trabalhos também evidenciam que a pesquisa sobre letramento de Magda Soares (1998, 2003) referenda as políticas de formação do MEC, principalmente o discurso presente nas ações de formação do Programa Pró-Letramento e do Projeto Trilhas. De acordo com Antunes (2014), a formação do Pró-Letramento forneceu bases para fundamentar a formação do Pnaic. O trabalho desenvolvido por Gontijo (2014) sobre a alfabetização e as políticas mundiais e nacionais também revelam que o discurso do letramento passou a embasar as políticas de alfabetização desde o ano de 2003, tornando-se um discurso hegemônico. Conforme a autora, apesar da reconceitualização do termo, as práticas de ensino propostas pelos programas do Governo Federal, principalmente presentes nos testes de avaliação da alfabetização, como a Provinha Brasil, reforçam a dicotomia entre alfabetização e letramento, dando margem para conceituar a alfabetização como processo de decodificação e codificação.

Nesse sentido, ao analisar os cadernos do Pnaic, hipotetizamos que, apesar de a perspectiva do letramento adotada na formação postular a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, o programa aponta, por meio das propostas apresentadas, a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização para a aquisição do código escrito.

Assim, com a finalidade de demonstrar a nossa hipótese, foi organizada esta tese em cinco capítulos. No presente capítulo, anuncio as razões que nos levaram a realizar este estudo, contextualizando a tese que fundamenta nossa pesquisa. No segundo capítulo, ampliamos nosso excedente de visão a partir dos diálogos com as pesquisas que abordam o objeto do estudo. O terceiro capítulo contempla os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam esta pesquisa. Nesse capítulo, apresentamos também uma análise dos Cadernos de Orientação da Formação do Pnaic 2013. No quarto capítulo, aprofundamos os estudos, focalizando o modo como a alfabetização

e o letramento são conceituados nos cadernos e a quais aspectos da ação educativa estão relacionados. Destacamos, ainda, como o currículo da formação do Pnaic é apresentado a partir dos quadros de direitos de aprendizagem. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos nossas considerações finais acerca da tese com base na análise dos enunciados dos cadernos de formação do Pnaic.

Acreditamos que este trabalho pode contribuir para a reflexão sobre as políticas públicas voltadas para a educação, em especial para a formação dos professores alfabetizadores, evidenciando o discurso que sustenta essas formações a respeito da conceituação da alfabetização e do letramento. Assim, é importante registrar que defendemos, no presente estudo, uma conceituação de alfabetização que abranja os aspectos políticos e discursivos, contribuindo para que os sujeitos exerçam sua cidadania em nossa sociedade por meio do ato do dizer.

2 TRAVESSIAS DISCURSIVAS

Não existe a primeira nem a última palavra, não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Iniciamos os diálogos a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin, pois entendemos que somos afetados pelos enunciados produzidos pelos outros em nossas buscas e travessias. Neste trabalho de pesquisa, a festa da renovação da palavra se dará a partir dos diálogos que estabeleceremos com os autores que contribuíram para o nosso excedente de visão a respeito dos programas de formação em alfabetização elaborados pelo Governo Federal. Nossa intenção com esses diálogos é investigar os cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), da área da linguagem, distribuídos pelo MEC no ano de 2013, a fim de compreender os conceitos de alfabetização e letramento que são adotados pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

Consideramos que a formação do Pnaic teve/tem grande repercussão no Brasil, pois todos os Estados e municípios aderiram ao Pacto. Os 78 municípios que compõem o Estado do Espírito Santo firmaram acordo com o Governo Federal, oferecendo a formação aos professores alfabetizadores e dela participando em conjunto com a Universidade Federal do Espírito Santo.

Buscando dialogar com textos que analisam as formações patrocinadas pelo Governo Federal voltadas para a alfabetização, fizemos, no ano de 2014, buscas no banco de teses e dissertações localizado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como nos anais dos principais eventos nacionais da educação, cujos trabalhos tinham como temática a formação do Pnaic do Governo Federal.

Durante nossa busca, não localizamos trabalhos sobre o Pnaic no banco de teses e dissertações da Capes. Os estudos sobre o Pnaic foram encontrados em forma de artigo, publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). Destacamos que a ação de formação que integra o Pnaic iniciou-se no ano de 2013, o que pode explicar o número reduzido de pesquisas concluídas até o momento da escrita deste texto.

Para ampliarmos nossas interlocuções, analisamos também trabalhos que versavam sobre outros programas de formação voltados para os professores alfabetizadores. Constatamos um número muito grande de pesquisas, principalmente a respeito do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem. Selecionamos no banco de teses e dissertações da Capes, trabalhos mais recentes que tinham como objetivo analisar as formações de alfabetização propostas pelo Governo Federal. Os textos selecionados foram:

- a) *Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento*. GIARDINI, Bárbara Lima, Universidade Federal de Viçosa, mestrado, 2011;
- b) *O Programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas*. AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares, Universidade Federal Rio Grande do Norte, mestrado, 2012;
- c) *As estratégias elaboradas por crianças em processo de apropriação da leitura: uma análise a partir da interação com instrumentos de avaliação em larga escala*. OLIVEIRA, Joyce Carneiro de, Universidade Federal do Ceará, doutorado, 2012.

Já os textos selecionados nos anais dos principais eventos nacionais da educação foram:

- a) *A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)*. SOUZA, Elaine Eliane Peres de, X Anped Sul, Florianópolis, 2014;
- b) *As políticas educacionais para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. CRUZ, Mirian Margarete Pereira da; MARTINIAK, Vera Lúcia, Universidade Estadual de Ponta Grossa, XII Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), 2014;
- c) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise*. LUZ, Iza Cristina Prado da; FERREIRA, Diana Lemes, Universidade Federal do Pará, XXVI Anpae, 2013;
- d) *A rede nacional de formação continuada de professores da educação básica e seu Programa Pró-Letramento: tecendo a rede das políticas contemporâneas para a formação docente a partir das perspectivas históricas e teórico-discursivas*. LUCIO, Elizabeth Orofino, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Anped, 2011;
- e) *Alfabetização e letramento: algumas concepções sob o olhar de orientadoras de estudo do Pnaic*. FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; MACHADO, Rosiani Teresinha Soares, Universidade Federal de Pelotas, X Anped Sul, Florianópolis, 2014;
- f) *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea*. HERMES, Rosméri; RICHTER, Sandra Regina Simonis, Universidade de Santa Cruz do Sul, X Anped Sul, Florianópolis, 2014.

Selecionamos também, cinco trabalhos realizados na linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que possibilitaram uma interlocução sobre os principais programas de formação do Governo Federal, voltados para os professores alfabetizadores:

- a) *O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (Profa)*. BECALLI, Fernanda Zanetti, Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado, 2007;
- b) *Os cadernos escolares de um passado recente*. BECALLI, Fernanda Zanetti, Universidade Federal do Espírito Santo, doutorado, 2013.
- c) *Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o Projeto Trilhas*. FERREIRA, Luiz Costa, Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado, 2014.
- d) *Um olhar sobre o Pró-Letramento*. ANTUNES, Janaína Silva Costa, Universidade Federal do Espírito Santo, doutorado, 2015.
- e) *Apropriações de concepções de leitura do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic)*. LOOSE, Celina, Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado, 2016.

Os textos selecionados contribuíram para que pudéssemos compreender como os programas de formação em alfabetização estão sendo debatidos no cenário nacional e acadêmico e qual concepção de alfabetização, letramento e leitura baliza esses programas e os impactos dessas formações nas práticas docentes. Identificamos 14 trabalhos que dialogam entre si e contribuem para ampliarmos a discussão sobre nosso objeto de estudo. Categorizamos nove trabalhos, observando seus objetivos: Giardini (2011), Lúcio (2011), Aureliano (2013), Souza (2014), Cruz e Martiniak (2014), Ferreira e Machado (2014), Hermes e Richter (2014), Luz e Ferreira (2014) e Antunes (2015), que versam sobre os discursos presentes nas formações de alfabetização e linguagem organizadas pelo Governo Federal, e cinco trabalhos: Oliveira (2012), Becalli (2007, 2013), Ferreira (2014) e Loose (2016) que dão ênfase ao ensino da leitura nas formações.

Apresentamos agora os trabalhos que se dispuseram a analisar o discurso presente nas formações do Governo Federal voltadas para o campo da alfabetização. A dissertação de Giardini (2011) é fruto de uma pesquisa bibliográfico-documental, cujo objetivo foi analisar a qualidade da formação continuada de professora no Programa

Pró-Letramento, verificando a sua coerência e/ou incoerência interna. Os dados analisados evidenciam, segundo a autora, que a formação apresenta caráter compensatório, uma vez que reforça a qualidade apenas pela via da prática docente, não possibilitando aos professores uma reflexão crítica sobre suas práticas e sobre a formação proposta.

Ainda de acordo com a autora, a formação Pró-Letramento é apresentada como uma inovação capaz de melhorar os problemas da educação. No entanto, o curso não contribuiu para a atualização de práticas, uma vez que não possibilitou momentos dialógicos em que os professores pudessem refletir sobre seus fazeres docentes, seus contextos e sua valorização profissional. Giardini (2011) pondera sobre a necessidade de criação de programas de formação continuada que efetivamente contribuam para a melhoria da prática docente, em prol de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, em seu sentido global.

O discurso “inovador” do Programa Pró-Letramento também foi evidenciado no trabalho apresentado por Lúcio (2011), na 34ª Reunião da Anped. O artigo é parte de uma pesquisa de mestrado, que buscou analisar as concepções de alfabetização e letramento que orientam o Programa de Formação Continuada Pró-Letramento. Tomando como referência a perspectiva bakhtiniana de linguagem, a autora realizou um estudo documental dos fascículos que materializam o discurso a respeito da alfabetização e do letramento e um estudo de campo por meio de entrevistas com os tutores da formação realizada no Estado do Rio de Janeiro, no período de 2008 a 2009. De acordo com a autora, há uma homogeneização discursiva nos fascículos, evidenciando fortemente os enunciados de dois centros, CEALE/UFMG e CEEL/UFPE, que enfatizam o “alfabetizar letrando”. Assim, a autora salienta que o conceito de alfabetização é apresentado ao nível das habilidades linguísticas de domínio do código escrito e antecede as discussões de letramento. Os pressupostos construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita também são amplamente divulgados nos fascículos.

O conceito de alfabetização e letramento é apresentado, de forma geral, como processos distintos em todos os fascículos do programa. A alfabetização é tratada como condição para o letramento. Conforme o discurso do MEC, “Entende-se

alfabetização como o processo de apropriação do sistema de escrita e letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita” (BRASIL, 2007, fascículo 5, p. 6). De acordo com as considerações de Lúcio (2011, p. 15),

Num clima de disputa e tensão, o conceito de letramento inaugura a constituição de uma política governamental de formação continuada de professores, em que o contexto histórico-social realça o caráter político, ideológico e social das práticas de leitura e escrita. Por essas razões, podemos dizer que o conceito de letramento encontra-se em construção no Brasil. Assim, o Programa Pró-Letramento, ou seja, ‘a favor do letramento’, marca uma diretriz educacional para as políticas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores no período em que a defesa do retorno ao método fônico fez-se presente no cenário nacional. A perspectiva do conceito de letramento no Brasil evidencia que temos privilegiado a esfera da educação, considerando o letramento sempre em relação à alfabetização. O grande desafio do tempo presente é conhecer os usos da leitura e da escrita das camadas que estão nas escolas públicas brasileiras para além dos muros da escola e das avaliações e, assim, efetivar o ensino da leitura e da escrita.

Nessa direção, pesquisas revelam que, a partir dos anos 2000, o letramento de Magda Soares (1998, 2003) passa a orientar as políticas educacionais sobre o ensino da leitura e da escrita nas turmas do ciclo inicial de aprendizagem. Segundo Stieg (2014, p. 126), o letramento torna-se o discurso hegemônico do MEC, tornando-se “[...] uma saída conciliatória articulada pelo discurso oficial para as perspectivas da alfabetização em disputa (métodos e construtivismo)”. Para o autor, o Estado liberal assume o papel que lhe convém. Assim, diante das disputas entre os defensores dos métodos fônicos e a teoria construtivista, o letramento é visto como uma luva conciliadora que possibilita a junção dessas duas propostas nas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, podemos perceber que a alfabetização é vista como aquisição das habilidades de codificação e decodificação. Já o letramento segue a perspectiva de Soares (2003, p. 15): “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”. A partir dessas reflexões sobre a alfabetização e o letramento, questionamo-nos, neste estudo: como esses dois conceitos são apresentados nos cadernos do Pnaic? Quais são as concepções de linguagem e de sujeitos que fundamentam a ação de formação no âmbito do Pnaic?

Os aspectos históricos, discursivos e críticos da alfabetização são abordados nessas concepções?

Observamos articulações entre o trabalho de Lúcio (2011) com os estudos desenvolvidos por Antunes (2015), esta última pertencente ao nosso grupo de pesquisa, a respeito do Programa Pró-Letramento. O trabalho de Antunes (2015) em nível de doutorado teve como objetivo dialogar, pelas lentes bakhtinianas, com o material do Pró-Letramento, a fim de buscar, em princípio, no programa, a(s) concepção(ões) de alfabetização e letramento que o fundamentam.

Para a realização da pesquisa, a autora fez uma análise dos dois primeiros fascículos da formação. A opção por esse *corpus* analítico se justifica, pois, esses fascículos “[...] tratam da Alfabetização e Letramento e foram organizados somente por pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), vinculados à Faculdade de Educação da UFMG” (ANTUNES, 2015, p. 23). Assim como Lúcio (2011), Antunes observou que os textos que fundamentam a formação alfabetização em linguagem foram produzidos por autores/professores das universidades públicas mencionadas contratadas pelo Ministério da Educação para elaborar os impressos da formação.

De acordo com Antunes (2015), o objetivo da formação Pró-Letramento é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que os dados das avaliações do Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) têm demonstrado que muitas crianças não estão se apropriando dos conhecimentos da leitura e da interpretação de textos. A autora destaca que o Programa Pró-Letramento foi uma medida tomada pelo Governo Federal para resolver os problemas de aprendizagem das crianças, tendo como principal agente transformador os professores. O discurso da formação referenda o letramento de Magda Soares (1998, 2003), como sendo o “[...] marco orientador das ações conjuntas da união, municípios e sociedade civil” (BRASIL, [200-], p. 1).

Podemos perceber que Antunes (2015) e Lúcio (2011) teceram críticas sobre o modo como a formação continuada dos professores é pensada, pois é sempre guiada pelas metas de aprendizagem postas pelo sistema neoliberal, reforçando a ideia de que os

problemas da educação perpassam as práticas docentes, um discurso que centraliza a formação como aspecto fundamental para a melhoria da qualidade da alfabetização nacional. A valorização do profissional e as condições adequadas de trabalho não são problematizadas nas formações e nos impressos que materializam o discurso do Governo Federal.

No que diz respeito ao Pnaic, de acordo com Souza (2014) e Cruz e Martiniak (2014), a ação de formação continuada teve suas bases na formação do Programa Pró-Letramento. Conforme a Resolução do MEC nº 4/2013, um dos critérios para o professor participar da formação do Pnaic era ter participado da formação continuada do Programa Pró-Letramento. O trabalho de Antunes (2015) revela que

[...] todos os estados brasileiros, inclusive o DF, estavam sendo atendidos pelo Programa Pró-Letramento até o ano de 2012, quando começou a ser pensado um novo programa de formação de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela portaria nº 867 de 4 de jul de 2012 (BRASIL, 2012, p. 51).

No entanto, observamos, na pesquisa bibliográfica e documental de Oliveira (2012), que, anteriormente ao Pnaic, houve um outro programa que também serviu de base para sua implantação. A autora destacou que, em 2006, a Associação dos Prefeitos do Ceará (Aprece) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (Unidime-CE), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), assumiram o compromisso com a alfabetização das crianças, dando origem ao Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), que compreendia uma avaliação de larga escala, cujo objetivo principal era fornecer subsídios para que as unidades municipais criassem seus próprios sistemas de avaliação, garantindo, assim, a alfabetização das crianças na idade certa ou no segundo ano do ensino fundamental. Conforme a autora, os instrumentos utilizados pelo Paic são cadernos de testes, elaborados de acordo com uma matriz de referência. Segundo Oliveira (2012, p. 84), as competências avaliadas pela matriz do Paic são referentes “[...] à ‘Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação, ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita’ e ‘Leitura: habilidades ligadas à decodificação e compreensão de palavras e textos’”.

Além da análise documental, a autora, utilizando o teste clínico-experimental de Jean Piaget, também entrevistou 70 crianças do segundo ano do ensino fundamental, que haviam sido submetidas à avaliação do Paic no ano de 2011. Para a realização das entrevistas, foi elaborado um instrumento de avaliação similar ao do Paic, a fim de identificar e analisar as estratégias utilizadas pelas crianças em fase de construção da leitura a partir da interação com os instrumentos de avaliação em escala. Os resultados da pesquisa apontaram que as crianças participantes da avaliação “[...] não se sentiam ameaçadas ou amedrontadas, pois já há uma naturalização da avaliação externa em sua vida” (OLIVEIRA, 2012, p. 178). A autora evidenciou que as crianças utilizaram diferentes estratégias de leitura, que foram influenciadas pelas suas hipóteses, pelos conhecimentos do contexto e pela interação com o texto. Destacou ainda que “[...] A interação do professor com a criança, através do instrumento, proporciona ao professor uma possibilidade de também aprender e se surpreender com a riqueza das estratégias de leitura dos seus alunos” (p. 180).

Oliveira (2012) acredita que a avaliação do Paic pode contribuir para o trabalho do professor, pois oferece subsídios para a avaliação diagnóstica dos conhecimentos das crianças, possibilitando que o docente faça as intervenções necessárias para que os alunos alcancem os conhecimentos. Considera que, além das avaliações externas e internas, é necessário fortalecer as práticas de leitura na escola e a propagação dessa prática como uma prática de vida, de construção de sentido do mundo e de si mesmo.

Destacamos que as contribuições de Oliveira (2012) são significativas. No entanto, não compactuamos com a autora quando defende as avaliações internas e externas e o modo pelo qual a leitura é apresentada na matriz de referência do Paic. Observamos que a avaliação do Paic segue os padrões da Provinha Brasil, onde são avaliadas as habilidades da alfabetização e do letramento. Os conhecimentos priorizados, estão embasados em uma conceituação de alfabetização como técnica. A avaliação da leitura restringe-se à decodificação de palavras, frases e textos, visando à identificação do gênero, ao reconhecimento do tema, ao assunto, à inferência de sentidos. Consideramos que essa proposta avaliativa não rompe com antigas práticas de ensino e prioriza o ensino de letras, sílabas e palavras. Destacamos que a concepção de sujeito dessas avaliações toma os professores e alunos como tarefeiros e executores de ações, não possibilitando uma prática

dialógica, crítica e reflexiva sobre os processos de ensino-aprendizagem da apropriação da leitura e da escrita e sua relação com a vida.

Buscando analisar a implementação do Pacto, dialogamos com o trabalho apresentado por Souza (2014), *A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)*, na X Anped Sul, realizada em Florianópolis. O trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é analisar a formação continuada do professor alfabetizador na proposta do Governo Federal do Pnaic, tendo em vista seus desdobramentos e implicações no complexo educacional. A pesquisa buscou investigar a concepção de formação continuada expressa nos documentos que fundamentam o Pnaic. Os métodos utilizados, segundo a autora, são: o materialismo histórico-dialético de Karl Marx, a concepção teórica da ontologia crítica de György Lukács e a teoria histórico-cultural que teve como precursor Lev Semenovitch Vigotski.

Para a autora, a legitimidade jurídica do Pnaic foi instituída pelo MEC em decorrência do curso de formação Pró-Letramento, mas sua gênese está ligada a uma história mais ampla, que envolve posições teóricas com intencionalidades específicas apoiadas por interesses políticos. Destacou que as lutas políticas a respeito dos métodos de ensino, a legitimação do construtivismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o sistema de ciclo, as concepções metodológicas de ensino e aprendizagem passaram a ser alvo de preocupações e debates nas políticas nacionais e internacionais. Muitas dessas proposições foram retomadas e até mesmo remodeladas.

Na concepção de Souza (2014), o discurso utilizado nos documentos do Pnaic segue a lógica da política educacional inserida no contexto do Estado neoliberal, assumindo a função de apaziguar a luta de classes, balizando e naturalizando questões sociais que interferem significativamente no contexto escolar, na medida em que não problematiza o contexto social, o modo de organização capitalista e as complexidades da escola.

Outro ponto relevante que a autora suscitou foi o enunciado produzido pelo Pacto sobre os “direitos de aprendizagens”, cabendo ao professor garantir esses direitos aos

alunos, levando a uma compreensão simplista de que a apropriação dos conhecimentos, por parte dos alunos, perpassa por estratégias pedagógicas bem elaboradas e uma boa didática do professor em trabalhar os conteúdos, desconsiderando, assim, os sujeitos do processo educativo, professor e aluno, de todo o contexto histórico-social. A autora destacou que o Pnaic é fruto da situação atual da política educacional e internacional, portanto segue as orientações e objetivos de diferentes instituições, entre as quais, o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nesse sentido, a autora esclareceu que o Pacto é fruto de uma política de governo que orienta um projeto de educação pautado na produtividade e na competência humana. É configurado em quatro eixos de atuação: a) formação; b) materiais didáticos; c) avaliações; d) gestão, mobilização e controle social. Tais eixos se articulam e têm como objetivo melhorar o índice de aprendizagem das crianças por meio da garantia de seus direitos de aprendizagem.

Segundo Souza (2014, p. 13), o discurso expresso nos materiais do Pnaic mostra-se como um discurso acabado, na medida em que “[...] não aborda a complexidade da escola e considera o indivíduo, professor, aluno, sem incluí-los em um contexto histórico-social e econômico-social”. Ancorada em Bakhtin (2014), compreendemos que o discurso é permeado de fios dialógicos que evocam vozes sociais e históricas. Portanto, “[...] *Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado* (BAKHTIN, 2014, p. 99, grifos do autor).

As reflexões a respeito do Pnaic também foram discutidas por Cruz e Martiniak (2014) no artigo apresentado na XII Jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), que traz em destaque parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar a implantação e o impacto das ações do Pnaic na formação continuada dos professores alfabetizadores, a fim de refletir sobre as concepções que embasam essa formação continuada.

Para a realização da pesquisa bibliográfica, as autoras utilizaram como eixo teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, por considerar que este possibilita uma análise da totalidade das contradições existentes na sociedade capitalista. Dialogaram também, segundo a autora, com os trabalhos que versam sobre as questões da formação continuada, alfabetização e a Pedagogia Histórico-Crítica. Dentre eles, focalizaram pesquisas de Demerval Saviani, Magda Soares e Sonia Kramer. Guiadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, analisaram os determinantes econômicos, políticos e sociais do contexto de implementação e implantação do Pacto nos municípios paranaenses, as concepções dos professores acerca da alfabetização e a contribuição do programa para a resolução dos problemas que justificaram sua implementação.

Consideramos importante destacar que as pesquisadoras são professoras na Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná. Vera Lúcia Martiniak é coordenadora do Pnaic e Mirian Margarete Pereira da Cruz é coordenadora adjunta. As universidades responsáveis pela formação continuada dos professores no Estado do Paraná foram a Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Federal do Paraná. Já as universidades parceiras na formação continuada dos professores totalizam 38 em todo o Brasil. As autoras reiteram que o Pnaic tem suas bases no Programa Pró-Letramento e um dos critérios para a participação dos professores na formação do Pacto era que, preferencialmente eles tivessem participado da formação desse programa.

O trabalho aponta que o Pnaic esbarra em dificuldades estruturais e relacionadas com a prática docente a respeito da concepção que esses sujeitos possuem sobre a alfabetização e a formação continuada. Cruz e Martiniak (2014) destacam a relevância da universidade em aprofundar as reflexões dos impressos do Pacto, considerando nas discussões os determinantes econômicos, políticos e sociais dos municípios paranaenses. Esse movimento reflexivo, segundo as autoras, fortalece as ações formativas.

Os diálogos estabelecidos com as professoras, durante a formação do Pacto, a respeito da educação e da alfabetização, segundo as autoras, podem possibilitar práticas transformadoras e coerentes com as exigências atuais em relação à formação

de professores conscientes de seu papel como agentes de transformação social, bem como o redimensionamento da forma como tem sido direcionada a alfabetização, concebida como um ato político que tem suas especificidades. As autoras consideram que,

[...] a alfabetização também requer o domínio de habilidades motoras para ser efetivada, mas não é só isto: ela deve ser encarada como um processo que inicia-se muito antes do aprendizado da palavra escrita: está intimamente ligada aos gestos, desenhos, jogos simbólicos, narratividade, que constituem-se nos processos precursores da alfabetização (CRUZ; MARTINIAK, 2014, p. 8).

Concluem defendendo que a pesquisa aponta muitos caminhos que podem contribuir para a reflexão e transformação da sociedade capitalista. Consideram que a luta por uma pedagogia socialista significa, sem dúvida, o rompimento com concepções de alfabetização de caráter estruturalista e tradicional de linguagem. Destacam, ainda, a necessidade de práticas dialéticas que possibilitem a reflexão da prática pedagógica a respeito da realidade social e sua influência sobre a escola, as metodologias, os conteúdos e o currículo.

Durante nossas análises sobre a pesquisa de Cruz e Martiniak (2014), observamos que as autoras dialogam bem com os conceitos de alfabetização e letramento manifestados nos impressos do Pacto. Destacamos que elas possuem autoria em diferentes textos que compõem as unidades temáticas dos cadernos de curso de formação do Pnaic de 2013. É interessante que as autoras, ao mesmo tempo em que defendem uma pedagogia de cunho socialista e libertador, compactuam com a proposta de alfabetização do Pnaic, que a princípio apresenta uma concepção estruturalista de linguagem. Ao longo desta pesquisa, analisaremos a base teórica que sustenta o conceito de alfabetização, defendido nos cadernos de formação do Pnaic.

As impressões das autoras acima enunciadas também foram observadas no artigo produzido por Ferreira e Machado (2014), que teve como objetivo evidenciar a concepção de alfabetização e letramento a partir dos enunciados das orientadoras de estudo da formação do Pnaic no ano de 2013. O estudo é parte integrante de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação (Obeduc),

que tem como intenção acompanhar, monitorar e verificar se o processo de formação continuada do Pnaic incidirá na melhoria e no aumento dos índices de alfabetização das turmas desse ciclo.

Buscando a conceituação de alfabetização e de letramento, foram realizadas entrevistas com 23 orientadoras de estudos do Pacto. As entrevistas se deram em duas etapas, no início da formação e dois meses após. Os enunciados das orientadoras foram analisados conforme o procedimento teórico-metodológico do *Paradigma indiciário* de Ginzburg (1986, 2002).

Os dados apresentados pelas autoras revelam que grande parte das orientadoras de estudo mudaram a forma de conceituar a alfabetização e o letramento ao longo da formação do Pnaic. Elas acreditam que as leituras dos textos inseridos nos cadernos de formação e as discussões durante as atividades presenciais de formação contribuíram para desvincular a ideia das concepções da alfabetização dos modelos tradicionais. As respostas a respeito da alfabetização revelam que 74% das orientadoras de estudo reconhecem alfabetização como o resultado do ensino de tudo o que envolve a tecnologia da escrita, compreendendo a alfabetização como a aquisição do sistema convencional de escrita. Para as autoras, as respostas revelam que houve um aprofundamento teórico sobre o tema.

Já o termo letramento, que anteriormente foi conceituado de forma vaga, ganhou, no segundo momento da (re)escrita, definições mais precisas e seguidas de exemplos, evidenciando que 100% das respostas das orientadoras de estudo conceituaram letramento como sendo a função social da leitura e da escrita, utilizando, desse modo, o discurso materializado no material do Pnaic. Percebemos que as autoras consideraram essas mudanças conceituais positivas. No entanto, questionaram sobre até que ponto esse aprofundamento teórico a respeito das concepções de alfabetização e letramento incidirá no fazer pedagógico.

Outro trabalho que dialogou com o material do Pnaic foi o artigo de Hermes e Richter (2014). As autoras iniciam suas discussões revelando que,

[...] nas últimas décadas, especialmente com a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de escolarização e o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o tema da docência, infâncias e processos de alfabetização e letramento tornou-se central nas políticas educacionais e nas práticas escolares do país (HERMES; RICHTER, 2014, p. 2).

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, as autoras analisaram o discurso do Governo Federal materializado nos cadernos didáticos do Pnaic, utilizados nas formações com os docentes da Rede Municipal do Vale do Rio Pardo/RS. O objetivo da pesquisa foi interrogar o modo como o programa sistematiza as aprendizagens relativas à língua portuguesa (oral e escrita) de acordo com o tempo cronológico estabelecido pelos seus cadernos didáticos, produzindo a exigência de uma prática pedagógica voltada a um processo de alfabetização na escola pública contemporânea que desconsidera os tempos das infâncias. As autoras, em suas análises, dialogam com os estudos de Skliar e Kohan (2012) e também com a pesquisa de Morin (2011).

O material do Pacto sobre o componente curricular da Língua Portuguesa é organizado a partir de cinco eixos: leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Cada eixo, nos cadernos didáticos, reforça os direitos de aprendizagem que são exigidos das crianças do decorrer do primeiro ciclo – 1º, 2º e 3º anos iniciais do ensino fundamental.

Para Hermes e Richter (2014), a formação do Pnaic busca operacionalizar os professores para que saibam trabalhar com esses componentes curriculares, cumprindo o objetivo de alfabetizar as crianças até a idade “certa” de oito anos. As autoras interrogam o tempo prévio destacado no Pacto e o termo “certo”. Consideram que essa determinação é sustentada por “[...] um tempo simplificado pela lógica cronológica, evolutiva, contínua e linear, possibilitando ou não a consolidação destes direitos/deveres” (HERMES; RICHTER, 2014, p. 15). Em suas concepções, o tempo dos adultos é diferente do tempo das crianças. O modo como o material do Pnaic determina os direitos de aprendizagem reforça a ideia de que tanto as crianças como os professores têm o dever de alcançar os objetivos no tempo cronológico. Destacam que essa exigência está relacionada com as avaliações em larga escala, às quais as crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, serão submetidas, para que o

Governo possa verificar o trabalho do professor, analisando se os objetivos do Pnaic estão sendo alcançados pelos alunos.

As autoras consideram que o material do Pnaic reforça os conhecimentos da linguagem oral e escrita, dando pouca ênfase às múltiplas linguagens e aos outros modos de as crianças se apropriarem dos conhecimentos. Para elas, para que superemos o senso comum e as ideologias da educação que reforçam esse tempo linear, é importante que comecemos a “[...] pensar a educação escolar como um processo complexo de autoconstituição dos sujeitos que dela participam” (HERMES; RICHTER, 2014, p. 15).

Constatamos que as pesquisas a respeito das formações continuadas sempre reforçam a figura dos participantes do processo educativo. Esses sujeitos, professores e crianças, precisam ser ressaltados nas formações como sujeitos ativos e que afetam e são afetados pelas políticas e programas governamentais.

As discussões sobre o Pnaic também foram evidenciadas no trabalho de Luz e Ferreira (2013), apresentado na XXVI Anpae. Para a análise do Pacto, as autoras dialogaram com documentos e marcos regulatórios do referido programa. De acordo com elas, “[...] o Pacto é a continuação dos programas implementados durante o Governo Lula (2003-2010) e que trata a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégica para atingir melhores resultados nas avaliações nacionais” (p. 3). Destacaram que a proposta do Pacto segue a lógica da educação pautada na competitividade. As autoras fazem referência a alguns programas, planos e leis que tiveram como objetivo suprir as deficiências da formação docente. Entre eles:

O Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado pelo Decreto Lei 6.094/2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (aprovado pelo mesmo decreto), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004, que foi instituída com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, integrada por universidades que se configuram como centros de pesquisa e desenvolvimento da

educação, tendo como público alvo prioritário professores de educação básica dos sistemas públicos de educação, dentre outras ações (LUZ; FERREIRA, 2013, p. 8).

Segundo as autoras, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do ano de 2007, indicaram que houve melhoria do sistema educacional nas séries iniciais do ensino fundamental, cujo o índice foi de 4,2 e, no ano de 2009, foi de 4,6, superando, assim, as metas estimadas para os referidos anos. As autoras ponderam que esses resultados serviram de argumentos para justificar o êxito do Programa Pró-Letramento, pelo MEC, servindo de referência para a implementação do Pacto.

O Pacto foi instituído no Governo da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2012, e apresenta vínculos com os programas implementados na gestão do Governo Lula (2003-2010). É um compromisso reafirmado entre os Governos Federal, Estadual e Municipal, que visa a assegurar que todas as crianças de até oito anos se tornem alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental. Dialogando com as considerações de Cabral Neto e Macêdo (2006), as autoras alertam que a formação apresenta um caráter utilitarista, uma vez que a atuação docente é considerada pelo Governo Federal como ação estratégica para o alcance da qualidade do ensino e para a responsabilização do professor pelos resultados nas avaliações nacionais. Ponderam que fatores, como falta de recursos, falta de tempo para a formação continuada, salários reduzidos, implicam a precarização do trabalho docente e precisam ser problematizados nas formações, pois, caso contrário, tal modelo de formação e avaliação pode propiciar a individualização do trabalho docente e/ou o isolamento do processo formativo.

Tomando como referência o objetivo de nossa pesquisa em investigar os impressos da formação de alfabetização em língua portuguesa do Pnaic, a fim de compreender as concepções de alfabetização e de letramento que são balizadas nos cadernos de formação do ano de 2013, bem como analisar as concepções de linguagem que norteiam os conceitos de alfabetização e de letramento, dialogaremos com pesquisas que se detiveram em analisar o modo como a leitura é apresentada no programa de formação.

A pesquisa de Becalli (2007), a respeito da abordagem de ensino da leitura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), buscou compreender a concepção de leitura e de texto legitimada por esse programa, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que balizaram seu modelo de ensino da leitura.

De acordo com o Guia do formador, o Profa foi um programa criado pelo Governo Federal, no ano de 2001, com o objetivo de “[...] instrumentalizar o professor para que possa organizar boas situações de aprendizagem a partir de textos como parlendas, canções, poesias etc.” (BRASIL, 2002, p. 49). A autora destaca que o Profa foi um programa implantado durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja proposta foi elevar os índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), já que a média de proficiência em Língua Portuguesa dos anos de 1995 a 2001 foi muito baixa.

Segundo Becalli (2007), a proposta de formação materializada no Profa é constituída de vozes que incorporam os discursos produzidos por Piaget, Ferreiro e Teberosky e Telma Weisz. Tais falas visam a dar legitimidade e credibilidade ao programa. “[...] Esses discursos buscaram, numa perspectiva monológica e vertical, construir um determinado regime de verdade legitimando o construtivismo como a teoria adequada para sustentar o trabalho do professor nas classes de alfabetização” (BECALLI, 2007, p. 199). Destacou, ainda, que,

[...] o material do PROFA não favoreceu para que os professores formadores e os cursistas pudessem se constituir como sujeitos no processo de formação, uma vez que o material não propiciou o diálogo com a produção de conhecimento na área da alfabetização e, portanto, com diferentes vozes. Dessa forma, consideramos que os materiais do PROFA não favoreceram para que os professores cursistas e os formadores se colocassem como interlocutores diante das várias vozes responsáveis pelo conhecimento produzido historicamente sobre a alfabetização (BECALLI, 2013, p. 199).

Ancorada na perspectiva bakhtiniana de linguagem, a autora concluiu que as atividades destinadas à leitura e à escrita propostas no Programa de Formação são voltadas, sobretudo, para o ensino de palavras. De acordo com Becalli (2007), apesar de algumas atividades enfatizarem o texto, este não é explorado de forma a possibilitar

que os alunos construam uma atitude responsiva, pois é tomado apenas como pretexto para o estudo das relações entre o oral e o escrito.

Considerou também que o ensino da leitura precisa ser sustentado por uma concepção que visualize os alunos como sujeitos sócio-históricos que dialogam com os textos, produzindo discursos e se constituam como sujeitos de seus próprios enunciados. Aprofundando as reflexões do ensino da leitura, Becalli (2013), em sua tese buscou compreender modelos de situações didáticas de leitura considerados, pela equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), como apropriados para orientar a prática docente e, por outro lado, como esses modelos foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Dialogando com Roger Chartier (1990) sobre os suportes textuais, Becalli (2013) utilizou como *corpus* da pesquisa os cadernos escolares das professoras participantes da formação do Profa no Estado do Espírito Santo, entre os anos de 2001 a 2011. Na busca pelos cadernos, a pesquisadora conseguiu localizar 361 professores. Desses, 17 emprestaram cadernos e outros suportes de registro, totalizando 2.113 documentos. A autora destacou que as professoras e as crianças “[...] são participantes deste estudo, pois não escrevemos este relatório de pesquisa sozinhos, mas no diálogo com suas vozes que foram materializadas nas referidas fontes documentais” (BECALLI, 2007, p. 33). Tendo em vista o objetivo da pesquisa, Becalli selecionou os documentos dialogando com 24 cadernos e 315 registros escolares.

Os registros analisados revelaram que a leitura foi a segunda dimensão da alfabetização mais trabalhada pelas professoras. Os eventos de leitura evidenciados por Becalli (2013, p. 258) foram: “[...] leitura compartilhada (34%), [...] leitura com textos que se sabem de cor (31%) por serem os modelos de situações didáticas mais recorrentes nas fontes documentais e [...] leitura de sílabas (0,5%) e de frases (0,2%)”.

Os dados revelaram que algumas professoras se apropriaram dos modelos de situações didáticas de leitura, prescritos pelo programa. No entanto, o trabalho com a leitura de sílabas e de frases indicou que o ensino da leitura ainda é guiado por

métodos tradicionais, nos mesmos moldes pelos quais muitas docentes foram alfabetizadas.

Becalli (2013) apontou que o trabalho do ensino da leitura do Profa não rompe com as propostas de ensino do método analítico. Do mesmo modo, propôs atividades com textos de tradição oral, para o ensino das correspondências grafema e fonema, a partir da leitura de textos fatiados ou filipetas, decompostos em frases, palavras e letras. Esse trabalho é semelhante ao já anunciado por Anita Fonseca, divulgadora do método global de contos, da década de 1930, com ênfase no estudo da palavra. Assim, a autora destacou que a teoria construtivista é parte do discurso hegemônico do MEC, que baliza a formação do Profa, e que esse discurso ainda “[...] fundamenta, pois, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) permanece sendo de base construtivista” (BECALLI, 2013 p. 73). As reflexões da autora abriram caminho para refletirmos e, posteriormente, aprofundar os estudos sobre os impressos do Pacto e as propostas do ensino da leitura materializadas nos fascículos.

Em suas considerações, Becalli (2013) mostrou que as professoras realizaram um trabalho de compreensão ideológica ativa sobre o que lhes foi prescrito pelo Profa. Algumas concordaram e outras discordaram (total ou parcialmente) com as propostas a respeito do ensino da leitura. Com base na perspectiva bakhtiniana de linguagem, a autora considerou que as professoras não são coisas caladas. Portanto, como sujeitos responsivos, elas criam e se apropriam (ou não) de conhecimentos teóricos e metodológicos que são prescritos nas formações, subvertendo, desse modo, as orientações oficiais de âmbito nacional e municipal a respeito do ensino da leitura e da escrita.

Outra pesquisa que objetivou compreender as concepções de leitura nos programas de formação do Governo Federal foi o trabalho de Loose (2016). Adotando a metodologia de pesquisa estudo de caso e os princípios da pesquisa documental, a autora analisou os cadernos de formação do Pnaic em Língua Portuguesa e os planejamentos utilizados pelos formadores no Instituto de Ensino Superior (IES) Ufes para a implementação da ação formativa em Língua Portuguesa, no ano de 2013. Tomando como base os pressupostos teóricos bakhtinianos, a autora constatou que os cadernos de formação do Pnaic apresentam uma concepção de leitura e de escrita

sustentada pela perspectiva teórica do letramento a partir da metodologia interacionista. Também foram visualizadas as contribuições dos estudos de base construtivista.

Ao analisar as atividades destinadas à leitura propostas nos cadernos de formação, Loose (2016, p. 112) constatou o total de 439 textos distribuídos nos seguintes tipos de textos: 196 destinados à leitura como busca de informações, 81 recorrências de leitura para estudo do texto; 81 recorrências de leitura como pretexto e 81 de leitura de fruição. Segundo a autora, os objetivos que mobilizaram os eventos de leitura visaram a “[...] promover a interação dos cursistas com o objeto (texto), por meio do ‘ler, reler, fazer leitura’. O ensino restringiu-se à interação entre o leitor/texto/autor, sem levar em conta as vivências das cursistas.

Loose (2016) destaca a relevância do “outro” durante a ação de formação do Pacto, pois a mediação do formador e do orientador de estudo possibilitou um trabalho compartilhado de leitura entre os sujeitos, por meio da ação leitor/texto/outro, indo além da interação com o próprio texto. A autora enfatiza a importância da IES/Ufes para a ação de formação do Estado do Espírito Santo. Pontua que

[...] o trabalho de leitura e o ensino da leitura se constituem por meio do texto e percebemos ser uma característica marcante da IES/Ufes, conforme elencado no planejamento da unidade 3, ano 3, de um orientador de estudo/SRE/Cariacica: ‘[...] entendemos que o trabalho com o texto leva em conta o discurso e avança ainda mais no sentido de considerar o caráter histórico-cultural da linguagem e do sujeito, na perspectiva de compreender que é por meio do texto que estes se constituem’. Uma metodologia que supera práticas antigas de leitura sustentadas pela memorização ou simples extração de ideias do autor ou do texto, ou utilização do texto como mero pretexto para o desenvolvimento de outras atividades (LOOSE, 2016, p. 120).

Nesse sentido, a formação promovida pela IES/Ufes tem como base metodológica uma perspectiva dialógica e discursiva, que concebe o texto como lugar de movimento e diálogo entre os sujeitos, no qual os sentidos vão se constituindo a partir dos leitores. Loose (2016) conclui que o discurso da escola como espaço veiculador de práticas de leitura é muito forte. O letramento reforça o trabalho com os diferentes gêneros textuais, mas tal discurso se restringe à formação do leitor e de sua competência, não

ultrapassando a compreensão leitora. Nesse sentido, a concepção de leitura presente nos cadernos pela ação de formação do Pnaic não evidencia uma concepção discursiva de leitura. A autora destaca a necessidade de investimento em formações voltadas para os professores alfabetizadores que tenham como base uma concepção dialógica de linguagem, potencializando os professores a criar espaços dialógicos entre os sujeitos, de modo a aproximar os alunos dos múltiplos textos, criando também um ambiente de aprendizagem em que a leitura tenha sentido para as crianças.

Buscando analisar os impactos da formação no discurso e na prática docente, Aureliano (2012) utilizando uma metodologia de pesquisa qualitativa com base no estudo de caso, objetivou analisar as repercussões do Programa Pró-letramento do Curso de Alfabetização em Linguagem nas concepções e práticas de alfabetização das professoras cursistas, segundo suas próprias perspectivas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 12 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Belém do Brejo do Cruz/PB, que haviam participado da formação do Pró-Letramento, bem como a tutora-formadora responsável por ministrar o curso.

A autora realizou a análise documental de impressos do programa, documentos da escola, entrevistas com os participantes da pesquisa, observação não participante e análise de diários de campo. Esses materiais se constituíram em *corpus* de análise dos enunciados produzidos pelas professoras, que possibilitou saber sobre as suas apropriações do discurso da formação do Pró-Letramento. Os dados foram analisados a partir dos estudos da Análise do Discurso e dos trabalhos desenvolvidos por Caragnato e Mutti (2006), Orlandi (2009), Freire (1996), Zabala (1998), Vygotsky (2006), Tardif (2002), entre outros.

De acordo com Aureliano (2012), a concepção de alfabetização do programa está pautada nos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1991), concebendo a alfabetização como um processo por meio do qual a criança constrói hipóteses sobre a língua escrita, compreendida como representação da fala. Essa concepção articula-se com a perspectiva do letramento, enfatizando os usos sociais da leitura e da escrita. No entanto, nos enunciados das professoras, a alfabetização consiste em: “[...] processo de aprendizagem que propicia outras aprendizagens, fundamento para

desenvolvimento da identidade e processo de aprendizagem de letras, do ler e do escrever” (AURELIANO, 2012, p. 110).

O entrecruzamento dos dados revelou à autora que o Programa Pró-Letramento repercurtiu de modo positivo no discurso e nas práticas das professoras. Entretanto, assim como na pesquisa de Becalli (2013), também foram constatadas práticas tipicamente tradicionais, vinculadas a uma perspectiva mecanicista de aprendizagem e de alfabetização.

Para Aureliano (2012), os discursos revelaram relações de continuidade e descontinuidades, aproximações e distanciamentos entre as concepções dos professores a respeito da aprendizagem, da alfabetização e do letramento, com as proposições do programa. Com base na perspectiva histórico-cultural, a autora apontou que os discursos produzidos pelos professores são permeados pelo contexto socioideológico e histórico e são influenciados pela função e lugar social que ocupam. Em suas considerações, defendeu que a formação continuada deve estar voltada para os processos formativos permanentes dos professores, o que implica uma responsabilidade social dos poderes públicos com os saberes práticos e teóricos, focados na real necessidade dos professores, com investimentos para a melhoria das condições de trabalho e para a valorização docente.

Concordamos com as conclusões da autora e consideramos que, mesmo as formações postuladas pelo Governo Federal, podem ser trabalhadas a partir de uma perspectiva dialógica e crítica. Destacamos, como exemplo, as formações orientadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), ligado ao Centro de Educação da Ufes. Todas as formações orientadas pela equipe de formação do Nepales têm como objetivo potencializar a prática docente a partir da reflexão crítica sobre os materiais disponibilizados pelos Governos, bem como a reflexão e ressignificação da prática junto às docentes. Nas ações de formação são analisados os materiais: documentos, cadernos e fascículos de formação, livros didáticos etc. Buscamos saber a base teórica que embasa os documentos, a concepção de sujeito e de alfabetização que é propagada nesses documentos, bem como a reflexão e ressignificação da concepção teórica e prática sobre o ensino da leitura e da escrita. Desse modo, procuramos incentivar todos os

sujeitos envolvidos na formação a participar ativa e dialogicamente. Ressaltamos que as pesquisas e os trabalhos realizados pelo Nepales têm obtido êxitos e o reconhecimento por parte dos professores.

Por fim, trabalhamos com a dissertação de Ferreira (2014), cujo objetivo foi dialogar com os impressos do Projeto Trilhas, com o intuito de problematizar como esse conjunto de materiais pode contribuir no processo de ensino e de aprendizagem das crianças matriculadas nas turmas do 1º ano do ensino fundamental, com foco na análise das concepções de alfabetização, leitura e escrita, engendradas nos materiais. A análise dos impressos fundamentou-se nas contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem e nos estudos de Gontijo (2008) sobre o conceito de alfabetização.

Assim como muitos programas do Governo Federal, o Projeto Trilhas está ancorado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), com o intuito de melhorar os índices de alfabetização das crianças. Para isso, a proposta é alfabetizar as crianças durante os três anos iniciais do ensino fundamental. O autor destacou que “[...] O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) são políticas claras desse discurso que está em pauta” (FERREIRA, 2014, p. 34). Podemos notar que o objetivo de alfabetizar as crianças na idade certa, propondo ações que vão desde as formações até a elaboração de materiais pedagógicos, é muito presente no discurso do Governo Federal e dos organismos internacionais. Tais discursos engendram e reforçam as políticas de avaliação em larga escala.

De acordo com Ferreira (2014), os impressos que compõem o Projeto Trilhas foram elaborados pela Comunidade Educativa Cedac, em parceria com o Instituto Natura e com o MEC, e se configuram como propostas de atividades fixadas em cadernos de orientações ao professor alfabetizador, tendo como objetivo instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, da escrita e da oralidade. Segundo Ferreira (2014), o modo como o material é apresentado não abre espaço para momentos dialógicos com os sujeitos que darão sentidos aos impressos. Para o autor, por vezes, os professores são navegadores solitários na escola, tendo que caminhar sozinhos, buscando entender as novas políticas, os materiais didáticos e tantos outros

programas que chegam às escolas, sem que haja um diálogo qualificado com os sujeitos. Considerou importante pensarmos os professores alfabetizadores como sujeitos criativos, que ressignificam e são capazes de analisar criticamente os materiais e tantas outras propostas pedagógicas que a cada dia chegam nas escolas.

As discussões apresentadas por Ferreira (2014) sobre a parceria do Governo Federal com instituições privadas nos chamam a atenção e fazem um alerta para a fragilidade das políticas públicas voltadas para a educação. No cenário político atual, percebemos que infelizmente os discursos sobre a educação continuam sendo orquestrados por grupos que legitimam o poder e que não estão vinculados ao campo educacional. Isso revela que a educação não é pública, ou seja, voltada para o povo e para a conscientização e libertação do povo. A educação continua sendo estatal, manipulada conforme os interesses dos grupos que estão no poder.

Em suas análises, o autor destacou que o conceito de alfabetização que fundamenta a constituição dos impressos do Projeto Trilhas se aproxima das contribuições de Ferreira e Teberosky (1999), dando ênfase à aquisição do sistema de escrita pela compreensão dos significados, pela decodificação e pela codificação proporcionadas pela cultura do escrito. A dimensão da leitura dá ênfase aos textos literários que são utilizados como pretextos para se trabalhar o sistema da escrita da língua portuguesa e a estrutura textual. Constatou que as políticas de alfabetização do Governo Federal são fortemente influenciadas pelos estudos de Soares (2004, 2006, 2013) a respeito do letramento.

É interessante enfatizar que oito anos antes da pesquisa realizada por Ferreira (2014), a dissertação de Becalli (2007) já apontava a grande contribuição de Ferreira e Teberosky (1999) na legitimação do discurso oficial do MEC. As pesquisas apresentadas nesse estudo também revelam que a teoria construtivista é base de sustentação das formações em alfabetização propostas pelo Governo Federal.

Essas pesquisas apontaram que os Programas de Formação dos Professores Alfabetizadores são medidas propostas pelo Governo Federal para melhorar os índices de leitura e escrita dos alunos matriculados no ensino fundamental. Os

trabalhos também indicaram que a teoria construtivista e o termo letramento tornaram-se o discurso hegemônico das formações oferecidas pelo MEC, pois são considerados como propostas inovadoras que podem melhorar significativamente os índices de fracasso escolar. A centralidade na competência do docente foi muito evidenciada em todas as pesquisas. O professor é visto como o principal agente que garantirá os direitos de aprendizagem aos alunos. Muitos autores destacaram que os Programas de Formação do MEC apresentam uma visão pragmática, na medida em que não levam em conta os fatores históricos, culturais e sociais que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar que as pesquisas mostram que o construtivismo é apontado pelo MEC como algo inovador. Ressaltamos que a pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que sustenta a teoria construtivista, foi realizada nos anos de 1975 e 1976, na Argentina. Os estudos desenvolvidos pelas autoras chegam ao Brasil na década de 1980 e ganham muita força, passando a embasar as políticas públicas voltadas para a alfabetização. Portanto, já temos mais de 30 anos de construtivismo no Brasil, e os discursos apresentados nas ações de formação ainda tratam essa teoria como algo inovador, desconsiderando os estudos e pesquisas do campo da alfabetização que avançam quanto ao modo de compreender a apropriação da linguagem escrita.

A partir dos diálogos estabelecidos com todas as obras citadas, observamos muitos caminhos e inconclusões. As contribuições das pesquisas foram fundamentais para apurarmos nosso olhar sobre os Programas de Formação e delimitar os caminhos que percorreremos ao longo deste trabalho. Assim, ao buscarmos analisar os cadernos de formação do Pnaic da área da linguagem do ano de 2013, temos como objetivo compreender as concepções de alfabetização e de letramento que orientam a proposta. Especificamente, analisaremos as concepções de linguagem que norteiam os conceitos de alfabetização e de letramento.

Os trabalhos analisados revelaram que o Programa de Formação do Pnaic busca construir uma proposta baseada no alfabetizar letrando. De acordo com Lúcio (2011), o conceito de alfabetização apresentado nos documentos do programa reforça as

habilidades linguísticas e a aquisição do código escrito, vistas como conhecimentos que antecedem as práticas de letramento. Com base nessas reflexões, consideramos que esse modo de conceituar a alfabetização enfatiza a permanência de antigas práticas de ensino da língua. Nesse sentido, no presente estudo, observamos que, apesar de a perspectiva postular a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, o programa aponta, por meio das propostas apresentadas, para a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização para a aquisição do código escrito. Desse modo, nossa intenção é comprovar se essa hipótese de fato se concretiza nos cadernos de formação do Pnaic, bem como saber qual a incidência desses termos e a quais aspectos das atividades educativas estão associados.

3 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Tomando como ponto de partida o objeto de estudo desta tese, os cadernos de formação do Pnaic da área da linguagem, distribuídos pelo MEC, em 2013, para a formação dos professores alfabetizadores (em âmbitos municipal e estadual), neste capítulo, dialogamos com os trabalhos que têm como foco a perspectiva bakhtiniana de linguagem, visando a discutir os conceitos de enunciado e gênero discursivo, bem como a noção de suporte defendida por Marcuschi (2008).

De acordo com Bakhtin (2003, p. 207), “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Assim, ao adotarmos a concepção de linguagem bakhtiniana, compreendemos a língua como uma produção eminentemente humana. Desse modo, entendemos o signo linguístico carregado de conteúdo axiológico, marcado pelo tempo-espço de produção e pelas relações dialógicas de interação verbal entre os seres humanos. Ao situar a língua como uma produção humana, Bakhtin (2003) salientou que a língua é elaborada por enunciados e todo enunciado é um elo na cadeia discursiva que, de alguma forma, responde ou carrega enunciados anteriores e responde a possíveis respostas. Para o autor, “[...] A palavra é a ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 117).

Os trabalhos de Bakhtin e seu Círculo a respeito da filosofia da linguagem contribuem para essa nova concepção de linguagem que rompe com os estudos linguísticos de base objetivista e subjetivista ou individualista. Dessa forma, o autor, em seu tempo, desenvolveu seus fundamentos teóricos a partir da análise crítica de duas linhas teóricas e filosóficas de linguagem. A primeira, o subjetivismo idealista, tem, segundo esse autor, como principal representante, Wilhelm Humboldt. A segunda, o objetivismo abstrato, é representada fundamentalmente por Ferdinand de Saussure.

Para os defensores do subjetivismo, a língua é compreendida como um fenômeno linguístico de criação individual cuja fonte é psiquismo individual. Humboldt (1787-1835), importante representante dessa orientação, concebia a língua como um fluxo

ininterrupto de atos de fala, porém esses enunciados, conforme Bakhtin (2006, p. 74), não são compreendidos como um processo vivo que se desenvolve no contexto e nas relações entre os falantes, “[...] a língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas”.

Saussure (1857-1913), segundo Bakhtin (2006, p. 14), representante do objetivismo abstrato, concebe a língua como “[...] um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação”. No entanto, para Saussure, a língua é um objeto abstrato e deve ser analisada por si mesma. Essa posição o levou a criar divisões, dentre elas entre sincronia (a língua é estática) e diacronia (dimensão histórica). De acordo com Bakhtin (2006), Saussure levou em conta apenas os fatores sincrônicos, desconsiderado os aspectos geográficos, históricos e etnológicos, ou seja, o foco da linguística de Saussure está na estrutura da palavra. A língua é “[...] um todo em si mesma e um princípio de classificação” (BAKHTIN, 2006, p. 88). Já a fala não é objeto de estudo da linguística, para Saussure, ela é individual.

De acordo com Bakhtin (2006, p. 99), ao separar a língua da fala, separa-se, ao mesmo tempo, o que é individual do que é social, pois, separar a “[...] língua de seu conteúdo ideológico, constituiu um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”, porque retrata uma visão de mundo racionalista e mecanicista, desprovido de história. Inferimos que o objetivismo abstrato de Saussure busca entender os sentidos da língua nela mesma. Para essa tendência, a organização da língua está no sistema linguístico, nas formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Esses elementos constituem a gramática normativa e são comuns a todas as línguas.

Buscando superar tais concepções de linguagem, Bakhtin (2006) afirmou que a língua não é um ato fisiológico, nem monológico, como defendido pelas orientações filosóficas linguística analisadas por ele, que concebiam a língua como um sistema de normas rígidas e imutáveis. Para o autor, a língua só pode ser analisada e compreendida a partir dos eventos de interação verbal.

Nessa direção, nosso desafio, ao analisar os cadernos de formação do Pnaic, é buscar discutir, por exemplo, as vozes que os permeiam e como essas concepções de linguagem dialogam nos textos contidos nos suportes, assim como os conceitos de

alfabetização e de letramento que os fundamentam. Nesse sentido, conforme assinala Bakhtin (2003), nossa análise incide nas relações entre enunciados produzidos por sujeitos historicamente situados. Para Bakhtin (2006, p. 154), “[...] A palavra vai a palavra”. Ao examinarmos os enunciados presentes nos cadernos do Pnaic, não temos como proposta apreender a enunciação do outro de forma muda, privada de respostas, mas, ao contrário, seremos interlocutores ativos responsivos desses impressos, ampliando, desse modo, a cadeia discursiva, abrindo espaço para novas enunciações.

Com base nos estudos de Marcuschi (2008), entendemos os cadernos do Pnaic como suportes que comportam diferentes enunciados e gêneros do discurso. Para esse autor, a ideia de suporte abrange três aspectos: suporte é o lugar (físico ou virtual); suporte tem formato específico; e suporte serve para fixar e mostrar o texto. Portanto, o suporte é base física ou virtual onde são registrados textos de diferentes gêneros. Assim, todo gênero discursivo exige um determinado tipo de suporte que irá depender das intenções do/s autor/es. De acordo com Marcuschi (2008, p. 11), “[...] o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”. O autor acrescentou ainda que o suporte pode ser compreendido de dois tipos e que a natureza comunicativa do gênero determinará o tipo de suporte.

Há suportes que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos. São os que passo a chamar de suportes convencionais. E outros que operam como suportes ocasionais ou eventuais, que poderiam ser chamados de suportes incidentais, com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos. Em princípio, toda superfície física pode, em alguma circunstância, funcionar como suporte. Vejam-se os troncos de árvores em florestas com declarações de amor ou poemas em suas cascas. Por isso, convém restringir a noção de suportes textuais para o caso dos suportes convencionais (MARCUSCHI, 2008, p.17).

A partir das contribuições de Marcuschi, consideramos que os cadernos do Pnaic são suportes convencionais, que trazem em seu bojo discursos orientadores para a formação de professores alfabetizadores. Esses discursos são organizados em forma de textos/enunciados que são elaborados a partir das escolhas e objetivos do/s autor/es. De acordo com Bakhtin (2003, p. 274),

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

Nessa perspectiva, tais impressos são enunciados permeados de vida, que carregam um conteúdo ideológico, um tom valorativo dos sujeitos que os produzem. Para Bakhtin (2003), os enunciados são criados na interação dos sujeitos. Os gêneros do discurso, por sua vez, são enunciados relativamente estáveis. Bakhtin (2003) destacou que falamos por meio de enunciados (orais e escritos). Tais enunciados apresentam formas relativamente estáveis, que são consideradas pelo autor como gêneros do discurso. Conforme o autor,

[...] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor).

É importante nos reportarmos a essa outra categoria conceitual de Bakhtin, pois, ao longo da análise dos cadernos de formação do Pnaic/2013, encontraremos diferentes gêneros discursivos. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos são classificados como tendo origem primária (simples) e secundária (complexos). Os gêneros discursivos primários se originam nas condições comunicativas mais imediatas do cotidiano. Já os gêneros discursivos secundários surgem em condições de comunicação mais desenvolvida e organizada. Tais gêneros estruturaram o nosso discurso. A escolha de um certo gênero leva em conta a vontade discursiva do falante. Segundo Bakhtin (2003, p. 282), essa escolha é determinada

[...] pela especificidade de dado campo da comunicação discursiva, por considerações semânticas-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos participantes, etc.

As contribuições de Bakhtin sobre a questão do enunciado são fundamentais para que possamos analisar os cadernos do Pnaic, compreendendo-os como suportes que comportam gêneros discursivos endereçados a destinatários muito bem definidos – os professores alfabetizadores, os formadores, ou seja, a equipe que integra a ação de formação do Pnaic no interior das universidades e nos municípios brasileiros. Para Bakhtin (2006, p. 128, grifo nosso):

O ato de fala sobre a forma de livro (*caderno*) é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

O discurso escrito presente nos impressos do Pnaic é organizado e produzido para um auditório social, tendo como propósito responder como é possível alfabetizar as crianças na idade certa em uma realidade em que grande parte das crianças não aprende a ler e a escrever, o que revela que tais enunciados não são mera produção individual, mas sim produto das relações sociais.

Os gêneros discursivos são entendidos por Bakhtin (1986) como unidades estéticas culturais, situadas em seu horizonte espaço-temporal, temático e valorativo. Ao longo de nossas análises, também assumiremos outro conceito muito abordado por Bakhtin que contribui para as pesquisas em ciências humanas, que é o conceito de polifonia. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 384), o termo polifônico foi emprestado da música e alude à ideia, “[...] de que os textos veiculam, na maior parte dos casos, muitos pontos de vista diferentes: o autor pode fazer falar várias vozes ao longo do seu texto”.

Durante a década de 1920, Bakhtin abordou esse conceito em *Problemas da poética de Dostoiévski*, assinalando que a obra apresenta uma relação dialógica recíproca entre autor e herói. Para Bakhtin, o romance de Dostoiévski é composto por uma multiplicidade de vozes, e tais vozes se relacionam de maneira equipolente, ou seja, dialogam em pé de igualdade, sem serem subordinadas à consciência do autor. Segundo Bezerra (2007, p. 194), “[...] O que caracteriza a polifonia é a posição do

autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”. Nesse sentido, as vozes não podem ser entendidas como mero objeto discursivo do autor, mas sim como *próprias* dos sujeitos que as produzem. Sujeitos históricos dotados de individualidade e experiências que dão forma ao próprio processo polifônico.

Conforme Bakhtin (2008), no romance polifônico, os personagens não são objetos do discurso do autor, mas produtores do próprio discurso. Apresentam consciências independentes em um mesmo enunciado, vozes plenivalentes, que não se misturam, mas com o mesmo poder discursivo. Para o autor, o discurso polifônico vai contra o autoritarismo de um discurso monológico, que busca legitimar um determinado discurso como uma verdade acabada, formulada a partir do ponto de vista do autor. Nessa perspectiva monológica, o outro “[...] é mero *objeto* da consciência de um ‘eu’ que tudo enforma e comanda” (BEZERRA, 2007, p. 192. grifos do autor). O objeto de interesse de Bakhtin não é o “eu” isolado, mas sim a interação das múltiplas consciências e vozes que dialogam, contribuindo para a constituição do próprio “eu”. Sendo assim, o “eu” é constituído a partir do outro,

Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de ‘eu’, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade (BEZERRA, 2007, p. 194).

Acreditamos que o conceito de polifonia também contribuirá para nosso estudo, pois possibilitará a discussão da multiplicidade de vozes nos enunciados dos cadernos de formação. Havendo essa multiplicidade, analisaremos se essas vozes dialogam entre si ou se são regidas a partir de um coro monológico discursivo. Esse é o desafio que iremos vivenciar.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ao tomarmos como base teórica os pressupostos bakhtinianos, compreendemos que “[...] o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2003, p. 395, grifos do autor). A pesquisa nas ciências humanas ressalta o sujeito da compreensão, um sujeito que interage e dialoga. Para Bogdan e Biklen (1982), a

investigação qualitativa requer um diálogo constante entre o pesquisador e os sujeitos. Desse modo, adotaremos, neste estudo, a opção metodológica qualitativa com base na perspectiva histórico-cultural, pois entendemos que o sujeito só pode ser compreendido em seus contextos históricos, sociais e culturais.

Tendo em vista nosso objeto de estudo – os cadernos de formação do Pnaic, da área da linguagem, distribuídos pelo MEC, no ano de 2013 –, adotaremos a modalidade de pesquisa de cunho documental. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, entretanto a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Para os autores, a fonte de coleta de dados da pesquisa documental

[...] está restrita a documentos, escritos ou não. Além de ser realizada em bibliotecas a pesquisa documental também pode ser feita em institutos, em centros de pesquisa, em museus e em acervos particulares, bem como em locais que sirvam como fonte de informações para o levantamento de documentos (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74-75).

Desse modo, dialogaremos com os enunciados dos cadernos de formação do Pnaic, por considerá-los “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Segundo Gil (2002, p. 47), as fontes da pesquisa documental são diversificadas e podem estar dispersas, o que exige que o pesquisador “[...] considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definida”. Portanto, cabe ao pesquisador atentar para os mais variados elementos presentes nos documentos que podem contribuir para uma análise científica mais elaborada a respeito do problema estudado. Consideramos que o diálogo com os enunciados contidos nos cadernos e as legislações do Pnaic contribuirá com nossas reflexões a respeito das questões levantadas neste estudo.

3.1.1 *Corpus* analítico

O *corpus* analítico desta pesquisa compreende um conjunto de 27 cadernos: um Caderno de Apresentação do Programa; um Caderno sobre a Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; um Caderno de

Avaliação do Ciclo Inicial de Aprendizagem; vinte e quatro Cadernos para Curso, organizados conforme os anos do ciclo do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º anos (oito cadernos para cada ano). Os cadernos destinados ao curso de formação em língua portuguesa contemplam cada um oito versões, organizadas conforme as unidades didáticas. Ressaltamos que o material da formação do Pnaic 2013 também contemplou os cadernos de educação inclusiva e educação no campo, porém estes não serão objeto de nossas análises, pois nos deteremos nos cadernos que especificam o trabalho com os conhecimentos de língua portuguesa. O suporte caderno do Pnaic é apresentado por meio físico⁴ e virtual.⁵

Ao analisarmos as capas dos cadernos, verificamos que esses suportes comportam enunciados que misturam o visual e o verbal. Observamos que os cadernos que apresentam os princípios políticos e pedagógicos do eixo de formação do Pnaic são apresentados na cor cinza e contemplam informações que podem ser lidas por diferentes interlocutores. Já os cadernos voltados para o 1º, 2º e 3º ano do ciclo são classificados por cores diferentes: azul, laranja e verde e são destinados a interlocutores específicos. Por sua vez, os cadernos voltados para a educação do campo misturam as cores dos três anos iniciais do ciclo. Esse jogo cromático reforça a ideia que esses cadernos contemplam os conteúdos dos anos iniciais do Ciclo de Alfabetização, atendendo também às turmas multisseriadas. Seguem imagens das capas dos cadernos distribuídos para os Estados e municípios do Brasil no ano de 2013.

⁴ O suporte caderno do Pnaic/2013 apresentado por meio físico foi enviado a todas as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação do Brasil. Desse modo, cada professora alfabetizadora recebeu do MEC uma coleção completa de cadernos impressos contendo o discurso oficial sobre o processo alfabetizador.

⁵ O suporte caderno do Pnaic/2013 apresentado por meio virtual pode ser encontrado no *site*: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

Figura 1 – Capas dos cadernos do Pnaic/2013 distribuídos pelo MEC



Fonte: Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

De acordo com o caderno de orientação da formação de linguagem do Pnaic/2013, os cadernos têm como objetivo

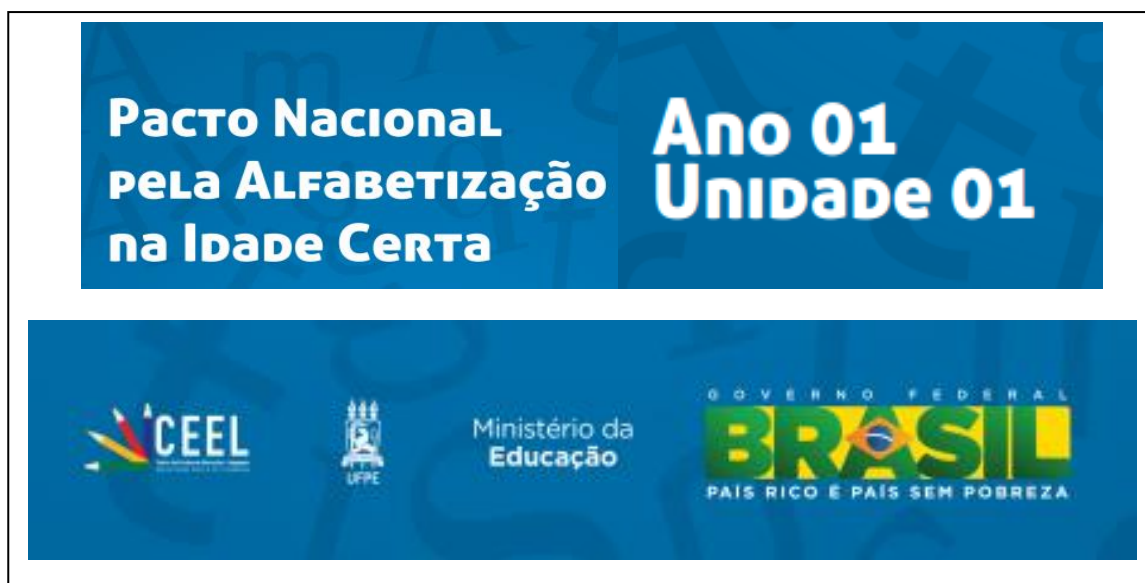
[...] ajudar a estruturar a formação e foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica. Todos trabalharam juntos para inserir nos textos sugestões de atividades e reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula (BRASIL, 2012, p. 34).

Observamos que tais suportes contêm um *corpus* discursivo voltado para um determinado auditório social, composto pelos professores alfabetizadores, orientadores de estudo, formadores, coordenadores locais das ações do Pacto nos Estados, municípios e Distrito Federal. Além disso, são construídos por professores

universitários e professores da educação básica. Os primeiros com experiência em formação e os segundos, com experiência prática, permitindo a apresentação de textos com sugestões de atividades para a sua sala de aula.

Analisando a plasticidade, cor e forma do título, observamos que todos os cadernos apresentam o título da formação em letra de imprensa em caixa-alta, cor branca. As letras iniciais das palavras sobressaem mostrando a sigla da formação “PNAIC”. A cor branca nas palavras também é utilizada para destacar o ano e a unidade de ensino, bem como o nome dos agentes envolvidos na formação. Culturalmente, a cor branca simboliza a paz. A escolha dessa cor produz efeitos de sentidos que reforçam a importância do Pnaic e, ao mesmo tempo, legitima a necessidade de uma harmonia discursiva entre o Governo Federal – Ministério da Educação e Cultura (MEC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Centro de Estudo em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL) – e as unidades temáticas voltadas para as turmas do ciclo inicial de aprendizagem do ensino fundamental.

Figura 2 – Elementos plásticos das letras que compõem o título, capa e verso



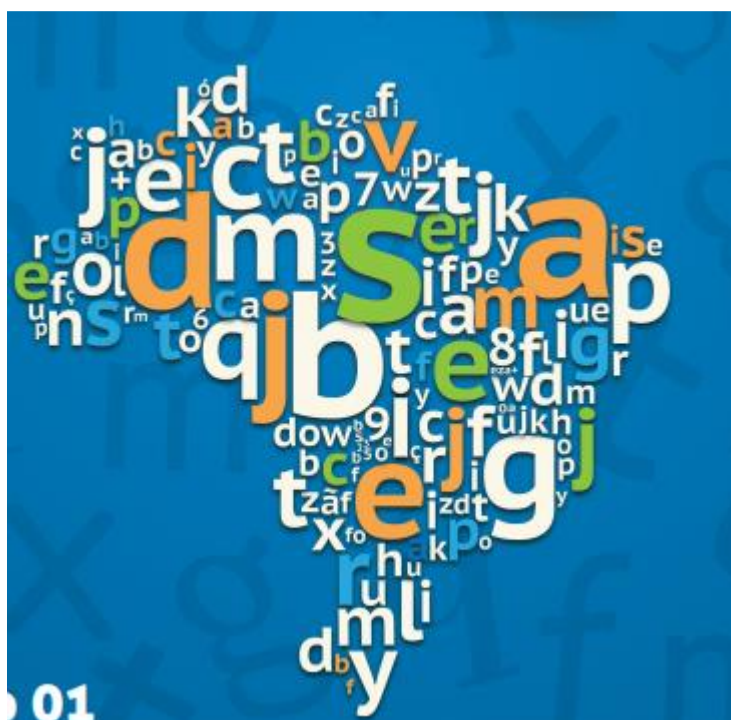
Fonte: Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

Destacamos que o Centro de Estudo em Educação e Linguagem (CEEL) é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), criado no ano de 2004, que tem como objetivo “[...] contribuir para a melhoria da formação

docente através da formação continuada de professores de Língua Portuguesa nos mais diversos níveis de ensino, bem como o desenvolvimento de pesquisas em áreas relacionadas ao ensino da língua materna” (UFPE-CEEL, <http://www.portalceel.com.br/apresentacao/>, acesso em 30 de mar. 2014). A equipe que integra o centro é composta por professores e alunos vinculados a diferentes universidades do País e que estão envolvidos com a formação e a pesquisa na área de Educação, Linguagem e Ensino de Língua Materna.

Observamos que todos os cadernos também apresentam a imagem do mapa do Brasil, formada por uma composição de letras de diferentes tamanhos e cores. A apresentação do mapa do Brasil reforça o discurso de que o Pnaic é um programa de alfabetização de abrangência nacional, que expressa o compromisso de todos com a garantia da alfabetização das crianças. As letras de diferentes tamanhos são compostas pelas cores: branca, azul, verde e laranja. Vejamos abaixo a imagem:

Figura 3 – Capas dos cadernos do Pnaic Bandeira do Brasil



Fonte: Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

Figura 4 – Elemento cromático da capa



Fonte: Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>

Segundo Brait (2007, p. 67), o enunciado é configurado por um “[...] processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico”. As capas dos cadernos comportam um conjunto visual que mistura o plano verbal e o visual compondo um enunciado concreto, que só pode ser compreendido a partir de seu contexto de produção e a partir da interação com outros enunciados. Assim, a combinação dos diferentes elementos presentes dos cadernos pressupõe que os leitores tenham conhecimento do valor social que esses elementos possuem, para que seja possível perceber o jogo discursivo anunciado no suporte. Destacamos que os termos verbal e não verbal são utilizados para denominar textos orais, escritos, imagéticos e gestuais. Esses elementos podem aparecer de forma integrada ou separadamente. No entanto, ambos carregam efeitos de sentido que devem ser considerados no processo de leitura, levando o leitor a perceber os diferentes sentidos que perpassam o texto e seu contexto de produção.

O quadro a seguir apresenta os cadernos do Pnaic que orientam a organização e a estruturação da formação, bem como a concepção de avaliação no Ciclo de Alfabetização. Destacamos que, inicialmente, analisamos, neste texto, apenas os conteúdos trabalhados nesses suportes. Posteriormente, aprofundamos nossas análises sobre os cadernos de linguagem dos 1º, 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização, que também constituem o *corpus* discursivo de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização dos Cadernos de Orientação da Formação do Pnaic 2013 (continua)

| Cadernos | Conteúdo Trabalhado | Autores | Instituições |
|--|--|--|--|
| Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação | <p>1.Orientações para a organização do ciclo de alfabetização (organização de equipes de trabalho e a formação, organização de espaços, materiais e tempos na escola, avaliação, progressão)</p> <p>2.O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (formação do professor alfabetizador, responsabilidade social, organização geral dos cursos: orientadores de estudo e professores, critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores)</p> | Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes, Adriana Maria Paulo da Silva, Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Pessoa da Silva, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Gabriela de Souza Seal, Ana Lúcia Guedes-Pinto, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes, Carlos Antonio Fontenele Mourão, Carolina Figueiredo de Sá, Cassiana Maria de Farias, Célia Maria Pessoa Guimarães, Constância Martins de Barros Almeida, Cybelle Montenegro Souza, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto, Dayse Holanda, Débora Anunciação da Silva Bastos Cunha, Edijane Ferreira de Andrade, Eliana Borges Correia Albuquerque, Erika Souza Vieira, Ester Calland de Sousa Rosa, Evanice Brígida C. Lemos, Evani da Silva Vieira, Everson Melquiades de Araújo, Francimar Martins Teixeira Macedo, Ivane Maria Pedrosa De Souza, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Joanne Serafim de Lima, José Nunes da Silva, Júlia Teixeira Souza, Juliana de Melo Lima, Kátia Regina Barbosa Barros, Leila Britto de Amorim Lima, Leila Nascimento da Silva, Lidiane Valéria de Jesus Silva, Lygia de Assis Silva, Lourival Pereira Pinto, Luciane Manera Magalhães, Magda Polyana Nóbrega Tavares, Magna do Carmo Silva Cruz, Margareth Brainer de Queiroz Lima, Maria Cláudia Pereira da Silva, Maria Helena Santos Dubeux, Maria Selma de Melo, Maria Thereza Didier de Moraes, Mauricio Antunes Tavares, Mônica Pessoa de Melo Oliveira, Niedja Marques de Santana, Nilma Gonçalves Da Silva, Patrícia Batista Bezerra Ramos, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, Rielda Karyna de Albuquerque, | Federal de Pernambuco (UFPE), Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (Unifap), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) |
| | <p>Princípios gerais e estratégia da formação do Pacto:</p> <p>A prática da reflexividade</p> <p>A mobilização dos saberes docentes</p> <p>A constituição da identidade profissional</p> <p>A socialização</p> <p>O engajamento</p> | <p>Lemos, Evani da Silva Vieira, Everson Melquiades de Araújo, Francimar Martins Teixeira Macedo, Ivane Maria Pedrosa De Souza, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Joanne Serafim de Lima, José Nunes da Silva, Júlia Teixeira Souza, Juliana de Melo Lima, Kátia Regina Barbosa Barros, Leila Britto de Amorim Lima, Leila Nascimento da Silva, Lidiane Valéria de Jesus Silva, Lygia de Assis Silva, Lourival Pereira Pinto, Luciane Manera Magalhães, Magda Polyana Nóbrega Tavares, Magna do Carmo Silva Cruz, Margareth Brainer de Queiroz Lima, Maria Cláudia Pereira da Silva, Maria Helena Santos Dubeux, Maria Selma de Melo, Maria Thereza Didier de Moraes, Mauricio Antunes Tavares, Mônica Pessoa de Melo Oliveira, Niedja Marques de Santana, Nilma Gonçalves Da Silva, Patrícia Batista Bezerra Ramos, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, Rielda Karyna de Albuquerque,</p> | |

Quadro 1 – Caracterização dos Cadernos de Orientação da Formação do Pnaic 2013 (conclusão)

| Cadernos | Conteúdo Trabalhado | Autores | Instituições |
|---|--|--|--------------|
| | <p>A colaboração</p> <p>Algumas palavras finais</p> <p>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: orientações para a formação dos professores</p> <p>A estrutura da formação no Pacto</p> <p>As estratégias formativas no Pacto</p> <p>Os materiais da formação</p> | <p>Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, Rochelane Vieira de Santana, Rosa Maria Manzoni, Rosinalda Aurora de Melo Teles, Rui Gomes de Mattos de Mesquita, Severina Erika Silva Moraes Guerra, Severino Ramos Correia de Figueiredo, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Sheila Vitalino Pereira, Sidney Alexandre da Costa Alves, Sílvia de Souza Azevedo Aragão, Simone Borrelli Achtschin, Suzani dos Santos Rodrigues, Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite, Telma Ferraz Leal, Terezinha Toledo Melquíades de Melo, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Vera Lúcia Martiniak, Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha, Wilma Pastor De Andrade Sousa, Yarla Suellen Nascimento Alvares</p> | |
| <p>Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões</p> | <p>1. Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização</p> <p>2. Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino (leitura, escrita, oralidade, conhecimentos sobre o SEA e ortográfico, registro e acompanhamento da aprendizagem)</p> | <p>Alexsandro da Silva, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia Albuquerque, Ester Calland de Sousa Rosa, Ivane Maria Pedrosa de Souza, Juliana de Melo Lima, Leila Britto de Amorim Lima, Leila Nascimento da Silva, Magna do Carmo Silva Cruz, Maria Helena Santos Dubeux, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, Rielda Karyna de Albuquerque, Severina Erika Silva Moraes Guerra, Severino Rafael da Silva, Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite, Telma Ferraz Leal, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Wilma Pastor de Andrade Sousa</p> | |

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos notar, no Quadro 1, que os cadernos *Apresentação e Formação* foram elaborados pelos mesmos autores. Muitos deles também foram autores de textos/enunciados do Caderno de *Avaliação*. Muitos desses sujeitos-autores integram grupos de pesquisadores e estudiosos da área da educação de 12 instituições de ensino: seis da Região Nordeste (UFPE, Fundaj, IFPE, Uneb, Ufersa e UFRPE), quatro da Região Sudeste (Unicamp, Unespm, UFJF, UFREJ), uma da Região Norte (Unifa) e uma do Centro-Oeste (UEPG). Desse modo, houve representatividade de

quase todas as regiões brasileiras, com exceção da Região Sul. A participação de autores dessas diferentes instituições na elaboração dos cadernos reforça a ideia de que o Pnaic é um programa de abrangência nacional, elaborado a várias mãos. É possível perceber a forte participação dos grupos de pesquisa das instituições localizadas no Estado de Pernambuco.

O suporte intitulado “Formação do Professor Alfabetizador Caderno de Apresentação” apresenta um sumário organizado em três sessões: a apresentação traz uma síntese sobre o que é o Pacto; o Capítulo 1 apresenta as orientações a respeito da organização do Ciclo de Alfabetização; e o segundo capítulo destaca a importância do projeto de formação continuada e a sua organização. Nota-se que o objetivo desse caderno é apresentar aos interlocutores a proposta do programa de formação dos professores alfabetizadores.

De acordo com a apresentação do caderno, o Pnaic é um acordo firmado entre o Governo Federal, Estados, municípios e entidades e tem como objetivo alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização. Para a garantia desse objetivo, foram organizados quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos, tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, MEC, SEB, 2012, p. 5).

O documento assinala que, nas últimas décadas, a educação brasileira passou por mudanças que têm desafiado os educadores, como por exemplo, a inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental. Essa mudança teve impactos a partir da aprovação da Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que determinou que o ensino fundamental passasse a ter duração de nove anos. De acordo com essa legislação, a ampliação do ensino fundamental teve como propósito aumentar o tempo de convívio escolar da criança, assegurando-lhe maiores oportunidades de aprendizagem, possibilitando, assim, “[...] a qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2007, p. 8). Essa lei torna obrigatória a

matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental, estipulando a idade de 14 anos para a conclusão dessa escolarização. Conforme o Caderno Apresentação, a implementação do ensino fundamental de nove anos contribuiu para a ampliação das políticas de formação dos professores. O aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores, nesses documentos, é visto como fundamental para que se concretizem mudanças na prática docente.

Nesse sentido, a formação de professores é entendida como uma ação que contribuirá para a melhoria das práticas de ensino e, conseqüentemente, para a melhoria dos índices de aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização, mensurados nas avaliações em larga escala. Apesar de o programa abranger outras ações, como avaliação, a centralidade da formação dos docentes permite antever que os professores não possuem formação apropriada ou mesmo que a formação é essencial para vulgarizar concepções e práticas adotadas no programa consideradas essenciais para promover as mudanças necessárias.

Pesquisas assinalam que o modelo de formação do MEC segue os anseios neoliberais. A ênfase aos termos habilidades e competências é vista como fundamental para a formação de sujeitos que atenda às exigências de uma sociedade capitalista. Concordamos com Antunes (2015, p. 29), quando afirma que somente a formação e a certificação não podem ser vistas como solução dos problemas educacionais. “É preciso que sejam garantidas as condições financeiras e espaço-temporais para que cada profissional do magistério possa realmente qualificar sua ação pedagógica”. Enfatizamos que a formação não pode ser considerada como um momento de treinamento e preparação do professor. Compreendemos a formação como espaço privilegiado de interações entre sujeitos situados em um tempo histórico e cultural, sujeitos que trazem suas marcas textuais, suas experiências e interlocuções sobre o processo educativo que envolve a alfabetização, podendo, desse modo, ser pensado como um entrelugar que possibilite aos professores a reflexão de suas práticas, mas sobretudo de sua condição como profissional da educação.

Assim, é importante que o programa de formação seja elaborado a partir das reais necessidades dos professores, que possibilite o diálogo, a escuta e a ruptura de paradigmas que engessam as práticas libertárias. Ressaltamos que a valorização do

saber docente e sua articulação com os saberes teóricos são fundamentais em um programa de formação.

Outro discurso muito presente no Caderno Apresentação é a adoção do sistema de Ciclo de Alfabetização como uma das medidas para solucionar os problemas de evasão e reprovação escolar da educação básica. O art. 23, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, apresenta o ciclo como uma das propostas de organização da educação básica. Vimos que essa legislação dá autonomia aos Estados e municípios para optarem ou não por esse sistema de ensino. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁶ apontam o sistema de ciclo como uma ação para se efetivar a alfabetização e a necessidade de formação docente para o desenvolvimento de novas competências e aquisição de saberes. De acordo com o documento introdutório dos PCNs, a formação deve capacitar os alunos/sujeitos

[...] para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender. [...]Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas (BRASIL, PCNs, 1997, p. 28).

⁶ No ano de 1995, foram iniciados os estudos e discussões para a elaboração dos PCNs. Esse documento tem como finalidade servir de referência nacional curricular para o ensino fundamental, subsidiando também as políticas do MEC, voltadas para a melhoria da qualidade da educação, principalmente no que diz respeito à política de formação inicial e continuada de professores, à avaliação do livro didático, à programação da TV Escola e ao estabelecimento de indicadores para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os PCNs foram lançados em 1997, no Governo Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de orientar a implantação dos currículos escolares e a elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino.

Assim, os PCNs reforçam a organização da escolarização em ciclos, pois consideram que essa organização é mais flexível e contribui para a integração dos conhecimentos, bem como para “aquisição” das competências que possibilitem aos sujeitos articularem a relação entre conhecimento e trabalho. Segundo Corinta Geraldi (1996), os PCNs foram introduzidos no Governo de FHC, constituindo-se como uma política de educação, cuja elaboração “[...] está estreitamente ligada a outras três estratégias que dela dependem (livros didáticos nacionais, formação de professores de âmbito nacional e avaliação nacional)” (GERALDI, 1996, p. 14). A autora concebe os PCNs como um currículo mínimo, pois apresentam objetivos e conteúdos que comungam com as propostas de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Acreditamos que o Pnaic caminha nessa mesma linha discursiva, pois integra o ciclo de aprendizagem, formação e avaliação em larga escala da alfabetização. Os Cadernos de Linguagem do Pnaic destacam esses três eixos: a organização das turmas por Ciclo de Alfabetização, a formação docente e o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos por meio das avaliações. Esses eixos são apresentados como elementos fundamentais para que as crianças, ao longo dos três anos do Ciclo de Alfabetização, se apropriem dos conhecimentos necessários para estarem alfabetizadas.

As orientações impressas no Caderno Apresentação para a organização do Ciclo de Alfabetização destacam a importância das estratégias de gestão das redes de ensino e das unidades escolares. Os planejamentos coletivos são apontados como importantes espaços de discussões onde os gestores, os técnicos das Secretarias de Educação, os docentes, os pais e os estudantes podem refletir sobre a aprendizagem dos alunos, a organização curricular, os espaços e tempos da escola, as ações possíveis de serem realizadas e os conhecimentos que precisam ser consolidados ao final do Ciclo de Alfabetização. Propõem que essas discussões sejam contempladas no Projeto Pedagógico da Escola. Notamos que o documento retira o termo político da redação. Para Veiga (1996, p. 22), o Projeto Político-Pedagógico da escola é entendido,

[...] como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela

manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Segundo a autora, todo o Projeto Pedagógico da escola pressupõe um projeto político, pois está carregado de valores e concepções que estão articulados com um determinado tipo de cidadão e sociedade que queremos formar. Assim, não é possível retirar a dimensão política do Projeto Pedagógico. O termo político reforça o compromisso sociopolítico de todos (gestores, professores, pais, alunos, sociedade) na formação dos alunos como cidadãos.

É necessário salientar que todos os cadernos do Quadro 1 enunciam a relevância da formação docente para a qualificação da prática pedagógica e para a garantia do objetivo central do Pnaic. Os textos argumentam que a formação dá subsídios para que os professores saibam fazer uso dos materiais de apoio pedagógico que são enviados pelo MEC para as escolas, tais como: os livros didáticos, obras literárias, jogos, *kit* escolares etc. O objetivo do programa de formação do Pnaic visa a possibilitar a reflexão, a estruturação e a melhoria das práticas de ensino, capacitando os professores para que possam

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;

7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, MEC, SEB, 2012, p. 31).

De acordo com as orientações do caderno, os objetivos apresentados serão trabalhados ao longo de oito unidades de ensino, totalizando 80 horas de formação. Os sujeitos diretamente envolvidos na formação são “[...] os coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, os formadores dos orientadores de estudo, os orientadores de estudo, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores” (BRASIL, MEC, SEB, 2012, p. 37). Além desses sujeitos, em cada universidade também há uma equipe de suporte operacional, responsável pela tabulação de dados e logística da formação. Os critérios estabelecidos para a participação como orientador de estudo, ou seja, como formador nos municípios e participante da formação ministrada pela instituição de ensino superior, são: ser docente efetivo do município, ser graduado em Pedagogia ou Letras, ter participado do Curso Pró-Letramento ou possuir as habilidades didáticas para atuar na formação. Os critérios estabelecidos para os professores alfabetizadores participarem da formação nos municípios, são: ser professor de escola pública do município, estar atuando nas turmas de 1º, 2º ou 3º ano, ou em turmas multisseriadas do ensino fundamental.

Conforme o documento, a certificação da formação é feita pelas universidades e leva em conta alguns critérios, como: 75% de presença da carga horária total; cumprimento

das atividades propostas para cada segmento de participação; e relato de experiências no seminário final do programa.

Notamos que os objetivos da formação são contemplados nas unidades temáticas dos Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa. Os cursos destinados aos professores do 1º, 2º, 3º ano e das turmas multisseriadas foram distribuídos em oito unidades temáticas, com carga horária específica, conforme observado na Figura 5.

Figura 5 – Unidades e ementas trabalhadas no Curso de Alfabetização em Língua Portuguesa

| Unidade | Ementa |
|-------------------------|---|
| 01 (12 horas) | Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo. |
| 02 (08 horas) | Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros. |
| 03 (08 horas) | O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética. |
| 04 (12 horas) | A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas. |
| 05 (12 horas) | Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis. |
| 06 (12 horas) | Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar. |
| 07 (08 horas) | Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais. |
| 08 (08 horas) | Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula. |

Fonte: Caderno de Formação do Professor Alfabetizador (2012, p. 33).

Os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa também foram elaborados pelos autores pesquisadores que integram as instituições citadas. Os cadernos apresentam as concepções pedagógicas e as orientações enunciadas de cor cinza. São organizados por cores que indicam o ano do Ciclo de Alfabetização e estão distribuídos em oito volumes que representam o conteúdo de ensino trabalhado. O quadro a seguir ilustra essa organização, bem como os títulos e a autoria dos textos vinculados nos cadernos.

Quadro 2 – Caracterização dos Cadernos da Formação do Pnaic Alfabetização em Língua Portuguesa (continua)

| Caderno | Conteúdo | Autores |
|----------------------------------|---|--|
| Ano 1 Unidade 1 | CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS | <p>Textos Aprofundando o Tema: Eliana Borges Correia de Albuquerque, Rafaella Asfora e Wilma Pastor de Andrade Sousa</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ana Cristina Bezerra da Silva</p> |
| Ano 1 Unidade 2 | PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA | <p>Textos Aprofundando o Tema: Andrea Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Luciane Manera Magalhães, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, Simone Borrelli Achtschin, Terezinha Toledo Melquíades de Melo</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ana Cristina Bezerra da Silva, Severina Erica da Silva Guerra</p> |
| Ano 1 Unidade 3 | A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA | <p>Textos Aprofundando o Tema: Artur Gomes de Moraes, Tânia Maria S.B. Rios Leite</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Suzani dos Santos Rodrigues</p> |
| Ano 1 Unidade 4 | LUDICIDADE NA SALA DE AULA | <p>Textos Aprofundando o Tema: Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ana Lúcia Martins Maturano e Constância Martins de Barros Almeida</p> |
| Ano 1 Unidade 5 | OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO | <p>Textos Aprofundando o Tema: Adriana M. P. da Silva, Ana Beatriz Gomes Carvalho, Ivane Pedrosa de Souza, Leila Nascimento da Silva, Telma Ferraz Leal, Vera Lúcia Martiniak</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Patrícia Batista Bezerra Ramos, Severina Erika Silva Moraes Guerra, Silvia de Sousa Azevedo Aragão</p> |
| Ano 1 Unidade 6 | PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO; INTEGRANDO DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS | <p>Textos Aprofundando o Tema: Ivane Pedrosa de Souza, Maria Helena Santos Dubeux, Rosinalda Teles</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Sidney Alexandre da Costa Alves, Mônica Pessoa de Melo Oliveira</p> |

Quadro 2 – Caracterização dos Cadernos da Formação do Pnaic Alfabetização em Língua Portuguesa (continuação)

| Caderno | Conteúdo | Autores |
|----------------------------------|---|--|
| Ano 1 Unidade 7 | ALFABETIZAÇÃO PARA TODOS: DIFERENTES PERCURSOS, DIREITOS IGUAIS | <p>Textos Aprofundando o Tema: Eliaana Borges Correia de Albuquerque, Magna do Carmo Silva Cruz, Telma Ferraz Leal</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ivanise Cristina da Silva Calazans, Sheila Cristina da Silva Barros</p> |
| Ano 1 Unidade 8 | ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM | <p>Textos Aprofundando o Tema: Telma Ferraz Leal</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans e Sheila Cristina da Silva Barros</p> |
| Ano 2 Unidade 1 | CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSOLIDAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM | <p>Textos Aprofundando o Tema: Eliaana Borges Correia de Albuquerque; Magna do Carmo Silva Cruz</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ivanise Cristina da Silva Calazans, Sheila Cristina da Silva Barros</p> |
| Ano 2 Unidade 2 | A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO | <p>Textos Aprofundando o Tema: Adriana M. P. da Silva, Magna do Carmo Silva Cruz e Rosa Maria Manzoni</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans e Sheila Cristina da Silva Barros</p> |
| Ano 2 Unidade 3 | A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | <p>Textos Aprofundando o Tema: Alexsandro da Silva e Ana Gabriela de Souza Seal</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Edijane Pereira de Andrade</p> |
| Ano 2 Unidade 4 | VAMOS BRINCAR DE CONSTRUIR AS NOSSAS E OUTRAS HISTÓRIAS | <p>Textos Aprofundando o Tema: Andrea Tereza Brito Ferreira, Ester Calland de Sousa Rosa, Maria Thereza Didier, Rosinalda Teles e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Priscila Angelina da Costa Santos</p> |
| Ano 2 Unidade 5 | O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA | <p>Textos Aprofundando o Tema: Ana Beatriz Gomes Carvalho, Francimar Martins Teixeira, Leila Nascimento da Silva, Maria Helena Santos Dubeux</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Rielda Karyna Albuquerque</p> |

Quadro 2 – Caracterização dos Cadernos da Formação do Pnaic Alfabetização em Língua Portuguesa (continuação)

| Caderno | Conteúdo | Autores |
|----------------------------------|---|---|
| Ano 2 Unidade 6 | PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO E DIALOGANDO COM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO | <p>Textos Aprofundando o Tema: Juliana de Melo Lima, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ivanise Cristina Calazans, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rielda Karyna de Albuquerque</p> |
| Ano 2 Unidade 7 | A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO | <p>Textos Aprofundando o Tema: Alexsandro da Silva, Ana Gabriela de Souza Seal</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Edijane Ferreira de Andrade, Priscila Angelina Silva da Costa Santos</p> |
| Ano 2 Unidade 8 | REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PROGRESSÃO E CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS PARA A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS POR TODAS AS CRIANÇAS | <p>Textos Aprofundando o Tema: Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Priscila Angelina Silva da Costa Santos e Sheila Cristina da Silva Barros</p> |
| Ano 3 Unidade 1 | CURRÍCULO INCLUSIVO: O DIREITO DE SER ALFABETIZADO | <p>Textos Aprofundando o Tema: Ana Lúcia Guedes-Pinto, Telma Ferraz Leal</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Sheila Cristina da Silva Barros, Verônica Costa Taveira, Viviane da Silva Almeida</p> |
| Ano 3 Unidade 2 | PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ALFABETIZAÇÃO | <p>Textos Aprofundando o Tema: Adriana M. P. da Silva, Magna do Carmo Silva Cruz e Rosa Maria Manzoni</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans e Sheila Cristina da Silva Barros</p> |
| Ano 3 Unidade 3 | O ÚLTIMO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSOLIDANDO OS CONHECIMENTOS | <p>Textos Aprofundando o Tema: Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Cynthia Cybelle Rodrigues Porto</p> |

Quadro 2 – Caracterização dos Cadernos da Formação do Pnaic Alfabetização em Língua Portuguesa (conclusão)

| Caderno | Conteúdo | Autores |
|----------------------------------|--|---|
| Ano 3 Unidade 4 | VAMOS BRINCAR DE REINVENTAR HISTÓRIAS | <p>Textos Aprofundando o Tema: Andrea Tereza Brito Ferreira, Ester Calland de Sousa Rosa, Margareth Brainer, Rosinalda Teles e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Lidiane Valéria de Jesus Silva</p> |
| Ano 3 Unidade 5 | O TRABALHO COM OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: DIVERSIDADE E PROGRESSÃO ESCOLAR ANDANDO JUNTAS | <p>Textos Aprofundando o Tema: Adriana M. P. da Silva , Ana Beatriz Gomes Carvalho, Francimar Martins Teixeira, Leila Nascimento da Silva, Lourival Pereira Pinto</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Célia Maria Pessoa Guimarães, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto</p> |
| Ano 3 Unidade 6 | ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM DIÁLOGO COM OS DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES | <p>Textos Aprofundando o Tema: Adelma Barros-Mendes, Débora Anunciação Cunha, Rosinalda Teles</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha</p> |
| Ano 3 Unidade 7 | A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E A DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES | <p>Textos Aprofundando o Tema: Artur Gomes de Moraes, Tânia Maria S.B. Rios Leite</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Cynthia Cybelle Rodrigues Porto</p> |
| Ano 3 Unidade 8 | PROGRESSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO: O REGISTRO E A GARANTIA DE CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO | <p>Textos Aprofundando o Tema: Eliana Borges Correia de Albuquerque, Magna do Carmo Silva Cruz</p> <p>Textos Relatos de Experiência: Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Priscila Angelina Santos, Sheila Cristina da Silva Barros</p> |

Fonte: Organizado pela autora.

Conforme pode ser observado no quadro 2, os conteúdos trabalhados em cada unidade dos cadernos dos anos 1º, 2º e 3º são semelhantes, apresentando diferença apenas na escrita dos enunciados, mas a base do conteúdo é a mesma. Os sumários dos cadernos evidenciam que os conteúdos trabalhados são organizados em quatro sessões: Iniciando a Conversa; Aprofundando o Tema; Compartilhando e Aprendendo Mais. A sessão *Iniciando a Conversa* faz uma apresentação do que será trabalhado no caderno e quais os objetivos propostos na unidade de ensino. Já a sessão

Aprofundando o Tema apresenta enunciados/textos conforme a temática trabalhada, referendados por autores pesquisadores da área da alfabetização que integram as instituições participantes da elaboração dos documentos do Pnaic. A sessão *Compartilhando* traz, como exemplo, relatos de experiência sobre o trabalho de professoras alfabetizadoras que apresentam uma prática condizente com o que é proposto nos textos *Aprofundando o Tema*. A última sessão, *Aprendendo Mais*, apresenta propostas de leitura e material de ensino que o professor alfabetizador pode utilizar para qualificar sua prática.

Compreendemos que os textos dos cadernos são enunciados concretos que revelam determinados discursos a respeito da concepção de alfabetização e de letramento. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, os enunciados integram a vida e, portanto, só podem ser compreendidos a partir de sua natureza social e histórica. Para Bakhtin (2003, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Dessa maneira, ao dialogarmos com os textos/enunciados concretos dos cadernos, entendemos que eles são permeados de vozes de sujeitos reais, que carregam determinados discursos dotados de valores axiológicos.

Assim, feita a caracterização geral dos cadernos, passaremos à busca de compreensão dos discursos concretizados nos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa, com a finalidade de comprovar ou não a nossa tese, qual seja: o programa de formação do Pnaic aponta, por meio das propostas apresentadas nos cadernos, para a dissociação entre alfabetização e letramento, priorizando a alfabetização como aquisição do código escrito.

Para estudar e compreender os conceitos de alfabetização e de letramento nos cadernos do Pnaic, a partir da ferramenta de localização do Portable Document Format (PDF - Formato Portátil de Documento), fizemos uma busca nos textos, a fim de saber a incidência desses termos e a quais aspectos da atividade educativa estão associados. Com base nessa análise, construímos categorias conceituais relacionadas com os termos: alfabetização, letramento e alfabetização na perspectiva do letramento. No capítulo seguinte, apresentamos a incidência dos termos e o modo como a alfabetização é conceituada nos cadernos.

4 DIALOGANDO COM OS CADERNOS DO PNAIC A RESPEITO DOS TERMOS ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo, buscamos responder ao objeto desta pesquisa que é compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que orientam a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pnaic a fim de comprovar ou não a tese formulada. Para tal, dialogamos com os cadernos de formação do Pnaic da área de linguagem, do ano de 2013. A escolha desse ano justifica-se pelo fato de que, nesse período, o foco da formação centrou-se no trabalho com os conhecimentos de língua portuguesa. Ao todo foram analisados 27 cadernos: um Caderno de Apresentação do Programa; um Caderno sobre a Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; um Caderno de Avaliação do Ciclo Inicial de Aprendizagem; 24 Cadernos para Curso, organizados conforme os anos do ciclo do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º anos (oito cadernos para cada ano).

Inicialmente, como mencionado, realizamos uma busca nos cadernos do Pnaic 2013, por meio da ferramenta de localização do PDF, a fim de saber a incidência do uso dos termos alfabetização e letramento presentes nos textos que integram os cadernos. A partir de sua localização, analisamos se os termos eram apresentados separadamente ou de forma integrada, em que contextos eles apareciam e a quais aspectos das atividades educativas estavam associados. Ressaltamos que, durante a análise, constatamos muito o uso do termo alfabetização citado para destacar aspectos do letramento ou aparecendo de forma articulada: alfabetização na perspectiva do letramento. Por esse motivo, também quantificamos a incidência desse termo nos cadernos de formação do Pnaic. Apresentamos, na tabela a seguir, a incidência total dos termos: letramento, alfabetização e alfabetização na perspectiva do letramento, nos 27 cadernos.

Tabela 1 – Incidência total dos termos nos cadernos do Pnaic 2013

| Incidência dos termos | F | % |
|--|-------------|-------------|
| Letramento | 35 | 2,51% |
| Alfabetização | 1160 | 83,04% |
| Alfabetização na perspectiva do letramento | 202 | 14,45% |
| TOTAL | 1397 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Tabela 1, o conceito de alfabetização aparece com maior incidência, representando 83,04% (1.160), seguido de alfabetização-letramento que representou 14,45% (202) e, por último, o letramento 2,51% (35). Consideramos esse dado significativo para nossa compreensão, pois mostra que, apesar de a formação anunciar a alfabetização na perspectiva do letramento, os enunciados dos cadernos enfatizam o conceito alfabetização. Com base nesses dados, buscamos saber em quais cadernos os termos eram mais recorrentes. A Tabela 2 apresenta essa organização. Esses primeiros dados, de natureza quantitativa, demonstram forte prioridade da alfabetização sobre o letramento, dando indícios para a comprovação de parte da nossa tese.

Tabela 2 – Incidência dos termos em cada conjunto dos cadernos do Pnaic 2013

| Incidência dos Termos | Cadernos de Orientação da Formação | | Cadernos Ano 01 | | Cadernos Ano 02 | | Cadernos Ano 03 | |
|---|---|-------------|----------------------------|-------------|----------------------------|-------------|----------------------------|-------------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % |
| Letramento | 08 | 4,08% | 22 | 5,34 | - | - | 5 | 1,61 |
| Alfabetização | 182 | 92,85% | 302 | 73,30 | 407 | 87,77 | 269 | 86,49 |
| Alfabetização na perspectiva do letramento | 06 | 3,07% | 88 | 21,36 | 74 | 15,38 | 37 | 11,90 |
| TOTAL | 196 | 100% | 412 | 100% | 481 | 100% | 311 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao tabularmos os conceitos conforme o conjunto dos cadernos, verificamos que eles aparecem com maior incidência nos cadernos destinados ao 2º ano do Ciclo de Alfabetização, seguido dos cadernos do 1º ano, 3º ano e, por fim, dos Cadernos de Orientação da Formação. Acreditamos que a incidência maior dos conceitos e principalmente do conceito de alfabetização nos cadernos do 2º ano do Ciclo de Alfabetização seja proveniente da orientação dos documentos da formação, quanto aos direitos de aprendizagem, cuja orientação é que as crianças precisam estar alfabetizadas no 2º ano do ensino fundamental. Os enunciados destacam que, nessa etapa do ciclo, “[...] as práticas de ensino do SEA devem, portanto, estar voltadas para a consolidação desse processo, isto é, para o domínio da correspondência som-grafia de nossa língua” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 3, p. 15). Consideramos que essa orientação acaba reforçando as práticas de alfabetização que priorizam o ensino dos conhecimentos relacionados com o Sistema de Escrita Alfabético (SEA).

Os dados da Tabela 2 confirmam, mais uma vez, parte de nossa tese, quanto à ênfase no processo de alfabetização, mostrando a maior incidência do conceito em todos os cadernos. Dessa maneira, o termo alfabetização aparece em diferentes contextos e situações didáticas, tais como: para nomear o programa de formação; relacionado com o título de alguns cadernos; para se referir ao Ciclo de Alfabetização, às práticas dos professores, ao planejamento e às rotinas de alfabetização; como proposta de jogos de alfabetização; para referendar o currículo; compreendido como um processo; vinculado aos métodos de ensino, ao construtivismo e níveis de escrita, à avaliação, à consolidação do SEA, ao sistema notacional e à importância do SEA para a realização da Provinha Brasil.

Também constatamos o conceito de alfabetização nos títulos de alguns textos na sessão *Sugestão de Leitura* e nas referências de alguns artigos. A seguir, o quadro com os títulos dos textos.

Quadro 3 – Título dos textos referentes à alfabetização

| TEXTOS REFERENTES À ALFABETIZAÇÃO |
|--|
| <p><i>Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos (SOEK, 2010);</i></p> <p><i>Práticas de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: o que os alunos aprendem? (CRUZ, 2008)</i></p> <p><i>As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? (ALBUQUERQUE; MORAES; FERREIRA, 2008)</i></p> <p><i>Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade (PICOLLI; CAMINI, 2012)</i></p> <p><i>Reflexões sobre a alfabetização (FERREIRO, 1995)</i></p> <p><i>Guia prático do alfabetizador (CARVALHO, 2010)</i></p> <p><i>Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005)</i></p> <p><i>A reinvenção da alfabetização (SOARES, 2003)</i></p> <p><i>Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação (SARAIVA, 2001)</i></p> <p><i>Jogos na alfabetização (BRANDÃO; FERREIRA; MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2010)</i></p> <p><i>Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2008)</i></p> <p><i>Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ (2009)</i></p> <p><i>Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos (COUTINHO-MONNIER, 2009)</i></p> <p><i>Leitura e produção de textos na alfabetização (BRANDÃO; ROSA, 2005)</i></p> <p><i>O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos (SILVA, 2007)</i></p> <p><i>A alfabetização e ensino da língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil (LEAL; BRANDÃO, 2012)</i></p> <p><i>Brincando e aprendendo: os jogos com palavra no processo de alfabetização (SILVA; MORAIS, 2011)</i></p> <p><i>Alfabetização e linguística (CAGLIARI, 2009)</i></p> <p><i>Ciclo básico de alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica (ZIBETTI, 2006)</i></p> <p><i>Da escola para casa: alfabetização (RIOS; LIBÂNIO, 2011)</i></p> <p><i>A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em séries e ciclos (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012)</i></p> |

Fonte: Elaborado pela autora

Por sua vez, os conceitos de alfabetização e letramento (conjuntamente) aparecem nos títulos de alguns textos e, ao longo dos cadernos, reforçando a importância da alfabetização na perspectiva do letramento. Observamos que os conceitos vêm relacionados com as atividades educativas no que se refere: às práticas de ensino; às rotinas; à consolidação do SEA; aos gêneros textuais; aos projetos didáticos; à avaliação; à Provinha Brasil como referência para alfabetizar letrando; ao trabalho integrado com outras áreas de conhecimento; como um processo indissolúvel. Também aparecem nas referências de alguns textos e na sessão *Sugestão de Leitura*.

Quadro 4 – Título dos textos referentes à alfabetização e letramento

| TEXTOS REFERENTES À ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO |
|---|
| <p><i>Organização do trabalho escolar e letramento (LEAL, 2005)</i></p> <p><i>Letramento: um tema em três gêneros (SOARES, 1998)</i></p> <p><i>Letramento e alfabetização: as muitas facetas SOARES, 2004)</i></p> <p><i>Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática (MACIEL; LÚCIO, 2008)</i></p> <p><i>Alfabetização e letramento: conceitos e relações (SANTOS; MENDONÇA, 2005)</i></p> <p><i>O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento (SILVA, 2010); A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos norteadores (GOULART, 2006)</i></p> <p><i>Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica (LEAL; ALBUQUERQUE; MOARES 2007)</i></p> <p><i>Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2004)</i></p> <p><i>Alfabetização e letramento na sala de aula (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008)</i></p> <p><i>Instrumentos de avaliação diagnóstica e planejamento: a função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento (SILVA; CASTANHEIRA, 2005)</i></p> <p><i>Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento (FRADE, 2005)</i></p> <p><i>Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental (CRUZ, 2008)</i></p> <p><i>Alfabetizar na perspectiva do letramento: obras complementares para os anos 1 e 2 do ensino fundamental (BRASIL, 20009)</i></p> |

Fonte: Elaborado pela autora

Já o termo letramento aparece com menos incidência. É mais recorrente nos textos dos cadernos dos Anos 1 e 3 e no Caderno de Formação. Os temas relacionados com o termo estão associados: ao Programa de Formação Pró-Letramento; às práticas de leitura; aos gêneros textuais/gêneros discursivos associados à filosofia da linguagem bakhtiniana; aos acervos literários do MEC; aos usos sociais da leitura e da escrita.

A partir dessa visão geral dos temas com os quais os conceitos estão relacionados, vimos que a sua incidência nos cadernos do Pnaic se deu de forma diversa. No entanto, o conceito alfabetização sobressai aos demais, apesar de o discurso anunciado no Programa de Formação se referir à indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento. O modo como o conceito de alfabetização é apresentado reforça a ideia de que este está ligado à aquisição do código escrito e o letramento à leitura e produção de textos. Essa discussão será aprofundada nos capítulos posteriores com a finalidade de trazer mais elementos para confirmar a nossa tese.

4.1 O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNAIC 2013

Os sentidos a respeito da conceituação do termo alfabetização e sobre o que é ser alfabetizado apresentam variações conforme o contexto histórico e social. As tensões relacionadas com o termo não são apenas de origem teórica e acadêmica, mas, sobretudo, de ordem política. Nesse sentido, é necessário sublinhar que entendemos a alfabetização como um “[...] elemento fundamental para a libertação e mudança social” (GONTIJO, 2014, p. 14), constituindo-se como um processo sócio-histórico de apropriação da linguagem escrita que abrange diferentes dimensões articuladas entre si, isto é, o ensino aprendizagem dos conhecimentos do sistema de escrita, a leitura, a produção de textos escritos e orais e o trabalho discursivo e crítico a respeito desses conhecimentos.

Conforme apontado a partir de uma análise geral dos cadernos de formação do Pnaic 2013, o conceito de alfabetização está vinculado com os seguintes temas: o Ciclo de Alfabetização, as práticas dos professores, o planejamento, as rotinas, o currículo na sua relação com os métodos de ensino, o construtivismo, a avaliação e o sistema notacional. Desse modo, buscando responder ao problema desta pesquisa, que é

compreender os conceitos de alfabetização e letramento concretizados nos cadernos de formação do Pnaic 2013 e tendo em vista a grande incidência do primeiro conceito, aprofundaremos o diálogo com os cadernos de formação dos Anos 1, 2 e 3, que foram utilizados nas ações de formação, a partir dos seguintes temas: **Métodos de alfabetização, Construtivismo e Avaliação; Ciclo de Alfabetização e Currículo; Planejamento, Práticas de Ensino e Rotinas; e Sistema Notacional**. Destacamos, conforme apontado, que esses temas adquirem sentido no interior da nossa proposta analítica a partir da relação do conceito de alfabetização com eles e porque acreditamos que contribuirão para explicitar o conceito de alfabetização adotado na formação do Pnaic, assim como para demonstrar a prioridade desse conceito sobre o de letramento no Programa de Formação.

4.1.1 Métodos, construtivismo e avaliação

Os diálogos, nos campos teórico e político, a respeito da alfabetização, a partir das décadas de 1980 e 1990, marcaram significativamente a conceituação da alfabetização. Os autores dos textos dos cadernos do Pnaic recorrem muito a esse recorte temporal para explicar as mudanças conceituais da alfabetização e justificar a proposta defendida pelo Programa de Formação do Pnaic.

Os textos apresentados na sessão *Aprofundando o Tema*, dos Cadernos de formação do Ano 1-1, de autoria de Eliana Borges Correia de Albuquerque,⁷ e Ano 2-8, de autoria de Eliana Borges Correia de Albuquerque e Magna do Carmo Silva Cruz,⁸

⁷ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (1994), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002) e pós-doutorado pela Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis (2010). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: apropriação, leitura, professor, ensino (CNPq, acesso em 27 fev. 2016).

⁸ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Atualmente é membro e formadora do Ceel da Universidade Federal de Pernambuco e professora do ensino superior do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização e letramento, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura e escrita, ciclos de alfabetização, letramento e avaliação (CNPq, acesso em 27 fev. 2016).

trazem reflexões a respeito do currículo, revelando que o modo como a alfabetização é conceituada está relacionado com as mudanças curriculares.

[...] as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa história estariam relacionadas à mudança de natureza didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos – desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos, etc.) (BRASIL, 2012, ano1, unidade 1, p. 6).

O primeiro texto de autoria de Albuquerque (2012), denominado *Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais*, discute a influência dos métodos de base sintética e analítica nas práticas de ensino. Segundo a autora, até a década de 1980, a discussão sobre as práticas de alfabetização estava centrada na eficácia desses dois métodos para ensinar a ler e a escrever. A proposta pedagógica fundamentada nos métodos de marcha sintética, conforme a autora, priorizava o ensino das letras, sílabas e palavras (método alfabético, fônico e silábico), e o método de marcha analítica (palavração, sentencição, global/historietas) trabalhava a partir das unidades completas da língua para depois estudar as unidades menores. Apesar dessas diferenças, ambos, na opinião da autora, “[...] se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 7). Dessa forma, os dois métodos (analíticos e sintéticos), independente dos modos de processuação do ensino, partiam das unidades da língua consideradas mais fáceis para as mais difíceis.

Ainda, como assinala a autora, na perspectiva dos defensores dos métodos de alfabetização, as crianças chegavam à escola sem conhecimentos sobre a escrita, cabendo aos professores ensinar-lhes as letras, sílabas e palavras, e as crianças deveriam receber passivamente esses ensinamentos. Apoiada nos conhecimentos produzidos por Mortatti (2000) sobre a história da alfabetização no Estado de São Paulo, acrescenta que era necessária a prontidão para o início da aprendizagem da leitura e da escrita. “Essa prontidão estava relacionada ao desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras e, na maioria das vezes, era desenvolvida na Educação Infantil ou nos primeiros meses da 1ª série do Ensino Fundamental”

(ALBUQUERQUE, 2012, p. 8). Nesse período, o acesso à escrita era limitado. Findado o período preparatório, tempo dedicado ao trabalho com as habilidades necessárias ao aprendizado da escrita, todas as crianças passavam, segundo a autora, por processos de memorização das letras/fonemas e sílabas que permitiriam ler palavras, sentenças e, por fim, textos, pois acreditava-se que todas passavam pelos mesmos processos de aprendizagem. Albuquerque (2012) também aponta para questão do erro, não permitido no processo de alfabetização, pois sinalizava que a criança não aprendeu o ensinado.

A partir da análise dos métodos, sublinha que, na década de 1970, ou seja, no momento em que os métodos eram utilizados, mas também em que, em sua opinião, ocorre a democratização do acesso à escola, o fracasso escolar “[...] estaria relacionado à falta de capacidades individuais dos alunos provenientes principalmente do meio social desfavorecido” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 9). Nesse sentido, caberia a escola proporcionar a prontidão necessária ao aprendizado do código escrito e ensinar-lhe esse código, desvinculado dos usos sociais da escrita e dos conhecimentos das crianças. Aqueles que não aprendessem o código, apesar dos esforços da escola, eram excluídas.

Como pode ser observado, a partir da síntese do primeiro texto contido nos cadernos do Pnaic, há uma forte crítica aos métodos e ao conceito de alfabetização que os fundamentam. Alguns tópicos discursivos destacados pela autora constroem o cenário para uma nova prática de alfabetização fundada não mais nos métodos, mas em uma teoria científica e consistente que, por sua vez, renova ou modifica o conceito de alfabetização em voga entre os defensores dos métodos de ensino. Os tópicos discursivos se resumem na seguinte concepção: os defensores dos métodos analíticos e sintéticos de alfabetização acreditam que as crianças chegam à escola sem conhecimento sobre a escrita, que aprendem passivamente pelos mesmos processos de aprendizagem e ensino e que o erro é a demonstração de não aprendizado.

O texto de Albuquerque e Cruz (2012), intitulado *Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças nos Ciclos de Alfabetização*, dialoga com a temática abordada no primeiro texto analisado em muitos sentidos, principalmente no que diz respeito ao fracasso escolar. Dessa forma, argumentam as autoras que, durante a década de 1980, os métodos foram muito debatidos entre estudiosos da área da alfabetização que mostraram, em suas pesquisas, a relação do fracasso com as práticas artificiais de ensino da leitura e da escrita. Também na década de 1980, para romper com a seriação, apontada como um dos fatores que levava ao fracasso, foi adotado o sistema de ciclos ou *Ciclo Básico de Alfabetização*.

Segundo as autoras, “As abordagens construtivistas passaram a nortear tanto teórica como metodologicamente as práticas de alfabetização desenvolvidas nos sistemas que optaram pela implantação do Ciclo Básico de Alfabetização” (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 8). Apesar do uso no plural de “abordagens construtivistas”, o que nos levaria a pensar na existência de mais de uma, assinalam que os estudos sobre psicogênese da língua escrita passam a ser divulgados e amplamente adotados “[...] usados como perspectiva teórica de alfabetização” (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 8). As autoras acrescentam que:

Nesse contexto, surgiu um forte discurso contrário à utilização dos métodos tradicionais de alfabetização, que concebiam a escrita como código que deveria ser assimilado pelos alunos com base em um ensino transmissivo das correspondências grafofônicas, realizado em um único ano escolar (na 1ª série). No lugar de um ensino centrado em passos previamente delimitados e planejados principalmente pelos autores das cartilhas de alfabetização, pregava-se a necessidade de criar um contexto alfabetizador que propiciasse a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças, por meio da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 8).

As autoras sinalizam as mudanças pretendidas durante a década de 1980 para solucionar o fracasso escolar na alfabetização, destacando o rompimento com o sistema seriado, substituído pelo sistema de ciclo, bem como a mudança dos métodos de ensino por uma teoria construtivista no campo da alfabetização. Porém, conforme

assinalam as autoras, a adoção do sistema de ciclos, ou seja, a reorganização do tempo escolar e também de um novo paradigma na alfabetização “[...] não causou melhoria evidente nas práticas de alfabetização e nos índices de fracasso escolar” (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 8). Apesar da constatação, o construtivismo, em contraposição aos métodos, continua a ser, no programa de formação do Pnaic, a teoria que o fundamenta, inclusive para pensar a avaliação da aprendizagem das crianças e, portanto, ressignificar a questão do erro na alfabetização.

O texto apresentado na sessão *Aprofundando o Tema*, do Caderno 1-3, intitulado *A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?*, de autoria de Artur Gomes de Moraes e Tânia Maria S. B. Rios Leite,⁹ ambos professores pesquisadores do campo da alfabetização e psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, também tece críticas aos métodos tradicionais de ensino, destacando que essa proposta didática prioriza o ensino “homeopático”, de memorização das famílias silábicas, “[...] a criança seria uma ‘tábula rasa’ que, repetindo informações prontas, transmitidas pela professora ou pelo autor da cartilha se alfabetizaria sem ter que modificar suas ideias prévias sobre a escrita” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 3, p. 6). Esse texto ilustra como a crítica aos métodos é reiterada nos cadernos, mas também ajuda a entender como os autores diferenciam a noção defendida pelos defensores dos métodos no que se refere ao que denominam de código notacional.

Segundo os autores, o sistema alfabético não é um código notacional, representado por um conjunto de sinais substitutos, e sim um sistema notacional, “[...] um conjunto de ‘regras’ ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram” (BRASIL, ano 1, unidade 3, p. 11), cujo aprendizado perpassa um processo cognitivo complexo, pelo qual todas as crianças constroem hipóteses a respeito do modo como a escrita alfabética funciona. Vimos que a argumentação dos autores é baseada no

⁹ Foi orientanda de Artur Gomes Moraes, na elaboração da tese: *Alfabetização: evolução das habilidades cognitivas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas pedagógicas de professores*. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil, 2011. Esse trabalho é citado em outros textos dos cadernos Pnaic 2013. Atualmente é formadora do Ceel-UFPE.

conceito de alfabetização defendido nos estudos da teoria da psicogênese escrita e fundamenta o conceito de alfabetização balizado nos cadernos do Pnaic.

As críticas em relação às práticas de ensino e de avaliação dos métodos tradicionais também foram evidenciadas no texto *Avaliação no ciclo de alfabetização*, (ALBUQUERQUE, 2012). A autora destaca que a avaliação era concebida nessa metodologia como forma de

[...] medição/mensuração das aprendizagens dos alunos e na classificação deles como aptos ou não aptos para progredir no ensino. [...] avaliava-se por meio de atividades que exigiam a leitura e escrita de letras, sílabas, palavras, frases e textos trabalhados (BRASIL, 2012, ano1, unidade 1, p. 24-25).

Segundo os autores, durante a década de 1980, o problema do fracasso escolar deixou de ser debatido como uma questão de método, deficiência ou carência cognitiva e passou a ser discutido à luz da teoria construtivista, a partir da psicogênese da língua escrita. Assim, os erros cometidos pelas crianças são considerados construtivos, um processo de construção das hipóteses da escrita pelo qual as crianças passam durante a alfabetização.

Destacamos que os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita são resultados de uma pesquisa experimental realizada entre os anos de 1974-1976, em Buenos Aires. A pesquisa objetivou entender como as crianças relacionam o oral e o escrito e quais hipóteses constroem sobre essa relação. De acordo com as autoras, a escrita alfabética não é um código e as práticas de ensino não se dão por meio de memorização e repetição. Para que as crianças entendam como a língua funciona, é preciso que compreendam que a língua escrita “nota”, ou seja, ela representa as sílabas e fonemas, segmentos sonoros menores da língua que compõem as palavras. Conforme as autoras, durante o processo de aquisição da escrita, as crianças constroem conhecimentos sobre a língua e passam por cinco níveis de aprendizagem: Nível 1 – escrita indiferenciada; Nível 2 – diferenciação da escrita; Nível 3 – hipótese silábica; Nível 4 – hipótese silábico-alfabética; e Nível 5 – hipótese alfabética. Nesse processo, a criança, como sujeito cognoscente,

[...] não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Os textos presentes nos cadernos do Pnaic apontam que a teoria construtivista tem orientado as políticas de alfabetização no Brasil principalmente a partir da década 1990 e na atualidade, norteando as práticas de alfabetização desenvolvidas nos sistemas que aderiram ao Ciclo Básico de Alfabetização. Observamos que tal abordagem teórica é amplamente divulgada nos textos dos cadernos do Pnaic, servindo de argumentação para enfatizar os processos de aquisição da escrita, a avaliação no Ciclo de Alfabetização e a importância dos agrupamentos dos alunos a partir dos níveis/hipóteses de escrita.

Observamos que a Unidade de Estudo 3 dos cadernos referentes ao 1º, 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização é a que mais enfatizou os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Apesar de apresentarem títulos e autorias diferentes, a abordagem temática dos cadernos é a aprendizagem e consolidação dos conhecimentos referentes ao SEA.

Segundo Becalli (2007), o modelo de alfabetização baseado no construtivismo serviu de referência para as professoras alfabetizadoras. Foi amplamente divulgado por meio do Profa a partir do ano de 1999, quando foi instituído pelo Governo Federal. É interessante pontuar que, passados quase 30 anos da realização da pesquisa de Ferreiro e Teberosky e quase 20 anos do início da formação do Profa, é possível perceber o quanto essa teoria ganhou força e tem influenciado as políticas de alfabetização e as práticas de ensino da leitura e da escrita das professoras alfabetizadoras.

Consideramos que as contribuições das pesquisadoras são notórias para a educação. A teoria construtivista possibilitou o reconhecimento das crianças, de suas experiências e saberes. No entanto, consideramos que a apropriação do conhecimento não se dá pela relação da criança com o objeto, e sim pela mediação, pelas relações estabelecidas com outros sujeitos, com as redes de conhecimentos e

saberes de um determinado contexto social. Destacamos que uma das lacunas apresentadas na perspectiva teórica das autoras consiste em dizer que todas as crianças passarão pelos mesmos níveis de aprendizagem da escrita, uma vez que sabemos que os aspectos sociais e culturais são determinantes na aprendizagem do conhecimento.

No que tange à avaliação, constatamos que a concepção de avaliação adotada pelo Programa de Formação do Pnaic parte do princípio de que a avaliação não é classificatória e excludente, mas se caracteriza como um processo “[...] contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, dialógico, informativo, formativo-regulador” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 1, p. 19). Desse modo, a avaliação, no Ciclo de Alfabetização, é uma avaliação formativa, que “[...] deixa de ser considerada no âmbito restrito da relação professor/aluno e passa ser vista como uma questão que diz respeito à escola como um todo e ao sistema de ensino em geral” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 8, p.15).

Segundo os autores que dialogam a respeito da avaliação, a prática avaliativa é importante, pois direciona caminhos para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Desse modo, é preciso avaliar o aluno, o professor, a gestão, o currículo, o sistema educacional etc., para que se alcance o objetivo do Ciclo de Alfabetização de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Os cadernos recomendam que os professores planejem formas diversificadas de avaliação, considerando em suas práticas algumas reflexões, como: “[...] Por que e pra que avaliar? Para quem? Onde? Quando? O quê? Como? Com quem? Quais os resultados nas ações aprendidas?” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 1, p. 21).

Observamos que a avaliação diagnóstica é muito explicitada nos textos dos cadernos, principalmente naqueles que apresentam os relatos de experiências das professoras alfabetizadoras. Os cadernos orientam que a avaliação diagnóstica deve ser realizada sempre no início de qualquer ação educativa e tem como objetivo avaliar o que as crianças já sabem ou não sobre determinados conhecimentos.

As orientações sobre o modo como as professoras devem realizar a avaliação diagnóstica são pautadas na teoria construtivista. De acordo com as orientações, a

avaliação diagnóstica da escrita das crianças é feita a partir da escrita espontânea de palavras do mesmo campo semântico, com variação quanto ao número de sílabas. Além da escrita das palavras, também é solicitado às crianças que escrevam uma frase. A partir dos registros das crianças, as professoras avaliam em que nível de escrita elas se encontram, para poder planejar ações e estratégias didáticas que possibilitem às crianças avançar em suas hipóteses.

Os cadernos orientam que a avaliação diagnóstica sobre o Sistema de Escrita Alfabético deve ser periódica e de diferentes formas. Dentre as atividades propostas, observamos muito as sondagens a partir de escrita de palavras de tamanhos diferentes e com estruturas silábicas que contemplem “[...] CV (consoante - vogal), CVC (consoante - vogal - consoante) e CCV (consoante - consoante - vogal)” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 7, p. 09).

O texto intitulado *O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização*, de autoria de Ana Gabriela de Souza Seal (BRASIL 2012, ano 2, unidade 7), reforça a necessidade da consolidação de várias aprendizagens sobre o SEA. A autora destaca a importância da avaliação diagnóstica e sugere algumas práticas que os professores podem realizar para avaliar os alunos em cada eixo da Língua Portuguesa. No que se refere ao SEA, propõem o ditado de palavras, de preferência palavras que sejam do mesmo campo semântico e que tenham variedades de sílabas. É possível constatar que essa orientação é recorrente nos enunciados dos cadernos e segue a metodologia de pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Já as atividades diagnósticas de leitura enfatizam a avaliação da “[...] fluência leitora quanto para as condições de utilização das estratégias de leitura, como inferência, localização de informações, identificação do tema central ou a finalidade do texto” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 7, p. 16). Desse modo, vimos que o foco desse eixo não está na compreensão da leitura como produção de sentidos, a ênfase é avaliar a fluência da leitura e a interpretação dos sentidos a partir das ideias do autor. Entendemos que “[...] nenhum leitor comparece aos textos desnudado de suas contrapalavras de modo que participam da compreensão construída tanto quem lê quanto aquele que escreveu” (GERALDI, 2010, p. XIII).

No que se refere às produções de textos escritos das crianças, a orientação de SEAL (2012) é que os professores avaliem, nas produções escritas dos alunos, a estrutura e a composição do gênero, bem como alguns conhecimentos referentes ao SEA, tais como: ortografia das palavras, parágrafos e espaçamento entre as palavras. Já no eixo oralidade, a avaliação diagnóstica tem como objetivo saber se as crianças conhecem os gêneros orais formais e públicos e se sabem escutar com atenção.

De acordo com SEAL (2012), a partir da avaliação diagnóstica dos alunos, é possível planejar estratégias didáticas individuais e em grupos que atendam à heterogeneidade de níveis de aprendizagem existente em sala de aula, garantindo a consolidação dos direitos de aprendizagem. Dialogando com o material da formação do Profa, percebemos que muitas das sugestões de avaliação diagnóstica propostas nos enunciados dos cadernos do Pnaic se articulam com o que já era sugerido na formação do Profa. Vejamos:

Sem um conhecimento pelo menos básico da psicogênese da língua escrita, não é possível descobrir o que sabem e o que não sabem os alunos [...] o professor pode montar seus próprios instrumentos diagnósticos [...] ditar uma lista de quatro palavras com as seguintes características: a primeira palavra deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba e a quarta monossílaba. Outra característica importante das palavras da lista a ser ditada é que nas sílabas contíguas não se repitam as mesmas vogais (PROFA, 2004, M1U4T5, p. 1-2).

Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações. Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação (PROFA, 2004, M1U7T8, p. 4).

Ao analisarmos os relatos dos professores alfabetizadores sobre os modos como fazem a avaliação diagnóstica, percebemos as permanências do discurso sobre a alfabetização já anunciadas no Programa de Formação do Profa. De acordo com o material do Profa, “[...] a lista é um texto privilegiado para o trabalho com alunos que não sabem ler e escrever convencionalmente, mas é necessário que o professor proponha a escrita de uma lista que tenha alguma função social” (PROFA, M2U4T10,

p. 1). Do mesmo modo, a orientação dos cadernos de formação do Pnaic 2013, quanto à avaliação do SEA, também tem como base a escrita de lista de palavras.

O relato a seguir (Figura 6), da professora do 1º ano do ciclo de uma escola municipal de Recife, materializa o modo como a avaliação diagnóstica do SEA é proposto nos cadernos de formação do Pnaic.

Figura 6 – Relato sobre a avaliação diagnóstica da turma

Ana Cristina Bezerra da Silva, professora do 1º ano de uma escola da rede municipal de ensino do Recife, relata de forma breve como faz uso da avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos das crianças em relação ao Sistema de Escrita Alfabética e poder planejar as atividades de forma a possibilitar que elas avancem em suas hipóteses de escrita:

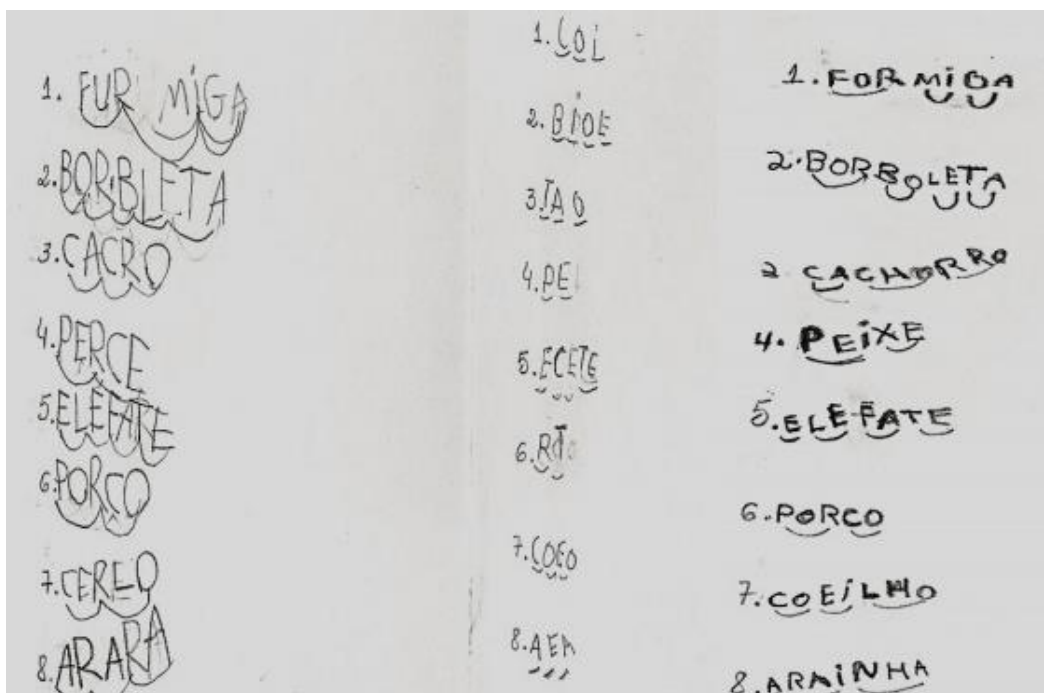
“Nos primeiros dias de aula deste ano letivo foi estabelecido pela coordenação da escola, juntamente com todos os professores, um período de sondagem inicial (ou diagnóstico da turma), para que pudéssemos descobrir o que cada aluno sabia sobre o sistema de escrita, bem como identificar quais hipóteses da língua escrita em que as crianças encontravam-se para que pudéssemos adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem do grupo. Essa avaliação inicial me permite acompanhar os avanços na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética durante todo ano. A sondagem inicial foi realizada através de uma atividade feita individualmente com a produção espontânea de uma lista de palavras de um mesmo grupo

semântico que, no caso desta turma, escolhi nome de alguns animais (SAPO, CAVALO, MACACO, CORUJA, VACA, GATO). Em outro momento fiz aplicação de uma avaliação elaborada pela coordenadora para aplicação nas turmas do 1º ano, em seguida foram tabulados os acertos de cada criança de acordo com os descritores estabelecidos pela escola. Com base nessa tabela, foi possível fazer uma análise crítica de como deveria ser a rotina e quais atividades seriam contempladas para que cada criança avançasse do seu estágio inicial de escrita. Com o resultado desta sondagem organizei as primeiras atividades para que pudesse fazer as intervenções adequadas à diversidade de saberes da turma. Como, no grupo de dezessete alunos, doze estavam no nível pré-silábico, iniciei as atividades partindo do nome das crianças, para que as crianças entrassem em contato com a leitura e a escrita através do que lhe pertence, que é o seu nome. Elaborei também um quadro, para que, no final de cada bimestre, pudesse manter um registro criterioso do processo de evolução das hipóteses de

escrita das crianças, pois é através das sondagens e da observação cuidadosa e constante das produções dos alunos durante o ano, que eu posso saber em que momento se encontra cada um, e se a minha rotina está funcionando, e como posso ajustar o planejamento do meu trabalho para que, no final do ano letivo, todos estejam alfabetizados.”
(Ana Cristina Bezerra da Silva, professora do 1º Ano da Escola Municipal Maurício de Nassau – Recife/PE).

Apresentamos abaixo exemplo de uma atividade de avaliação diagnóstica a partir de lista de palavras, realizada por uma professora do 2º ano do ciclo de uma escola municipal de Recife/PE.

Figura 7 – Exemplos de escritas de alunos da professora Edijane



Fonte: Brasil (2012, ano 2, unidade 7, p. 10).

Como já evidenciamos, os relatos revelam a forte influência da teoria construtivista na orientação das práticas de ensino. Apesar de o discurso pronunciado nos cadernos ressaltar a alfabetização na perspectiva do letramento, é mostrada uma orientação de alfabetização que toma como foco o ensino a partir de palavras, o que também parece incoerente com as críticas por eles tecidas à avaliação realizada nos antigos métodos de ensino, em que havia uma prática fragmentada de ensino da língua a partir da escrita e leitura de letras, sílabas, palavras e pequenos textos. No entanto, observamos nos relatos que o objetivo das avaliações não rompe com essa proposta, pois o foco ainda está no sistema de escrita. Notamos que as avaliações das produções textuais dos alunos quase não são enfatizadas nos cadernos e, quando são, não é explicitado o contexto de produção e nem as finalidades do texto.

O relato da professora Vivian Michelle (Igarassu/PE) a respeito do projeto *O centenário de Luiz Gonzaga* também enfatiza a avaliação diagnóstica a partir de

palavras. A proposta desse projeto surgiu de uma solicitação da Secretaria de Educação do Município de Igarassu, PE, em comemoração ao centenário do artista. De acordo com a professora, inicialmente, ela fez uma sondagem para saber os conhecimentos do SEA dos alunos. Verificamos que, a partir da sondagem, ela quantificou os alunos com base nos níveis de escrita de Emília Ferreiro. No entanto, observamos uma tentativa da professora em propor atividades de produção de textos para verificar o que os alunos haviam aprendido com o projeto. Em seu relato, o texto entra na sala de aula como pretexto para o professor avaliar o que os alunos sabem a respeito do SEA.

Figura 8 – Relato da professora Vivian

"Os alunos foram convidados a escrever um texto pequeno sobre o que entenderam sobre a vida e obra de Luiz Gonzaga, o que rendeu textos curtos, mas com certa coerência. Os alunos silábico-alfabéticos, silábicos e pré-silábicos, em sua maioria, se negaram a fazer, então lhes foi pedido que escrevessem palavras que remetesse ao tema da aula. Os alfabéticos produziram textos e leram em voz alta para a classe e assim puderam notar inconsistências argumentativas e dificuldades ortográficas."

Fonte: Brasil (2012, ano 3, unidade 6, p. 17).

O discurso presentificado nos cadernos aponta que a avaliação diagnóstica é uma ação educativa inerente à prática docente. Uma ação que deve ser realizada constantemente pelos professores. Estes, por sua vez, devem conhecer, compreender e garantir que os objetivos dos quadros dos direitos de aprendizagem sejam contemplados nas práticas de ensino e nas propostas de avaliação.

Além das atividades de avaliação diagnóstica, os cadernos orientam que os professores precisam criar boas situações de avaliação e estratégias de registros sobre o processo de ensino e de aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização. Dentre as propostas de registros, estão: o portfólio, o diário de classe, os cadernos dos alunos e os quadros de acompanhamento da aprendizagem que são apresentados na Unidade 1 dos cadernos de formação do Pnaic 2013.

Os instrumentos de registros da aprendizagem são elaborados a partir dos quadros dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização do componente Língua Portuguesa. De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2014, p. 1090),

A defesa do 'direito de aprender' do qual somente hoje, após séculos, os empresários se lembraram cumpre várias funções, desde as operacionais até as ideológicas. É uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.

Para o autor, a discussão em torno do direito de aprendizagem tem como referência o modelo de reformas empresariais, que visa a preparar os sujeitos com conhecimentos básicos que lhes possibilitem atuar no mercado de trabalho. Dessa forma, o acesso ao "básico" não rompe com a lógica da exclusão social; é uma visão neoliberal que esconde os outros direitos que as crianças/estudantes têm. Percebemos que o direito à educação é reduzido a direito de aprendizagem. Assim, "[...] ir além do direito ao básico depende das 'aptidões' e do 'dom' das pessoas. Depende do esforço e mérito de cada um" (FREITAS, 2014, p. 1090). No contexto das políticas em educação, esse discurso ganha cada vez mais espaço, cabendo ao Estado determinar o que deve ser ensinado para as crianças e quais as práticas de ensino as professoras devem adotar. Nessa lógica empresarial, a melhoria do processo educacional se dá por via das práticas docentes e dos direitos "básicos de aprendizagem", que servem de matriz para as avaliações internas e externas.

Nesse sentido, vimos que o direito de aprendizagem do Pnaic são eixos estruturantes que balizam a alfabetização. Durante o diálogo com as pesquisas que discorrem sobre a formação do Pró-letramento, vimos que a formação já trazia quadros com eixos necessários para a aquisição da língua escrita, sendo eles: "[...] a) compreensão e valorização da cultura escrita; b) apropriação do sistema de escrita; c) leitura; d) produção de textos escritos; e e) desenvolvimento da oralidade" (ANTUNES, 2014, p. 92). No entanto, os quadros com os eixos não estavam veiculados ao direito de aprendizagem, é na formação do Pnaic que o discurso do direito emerge, sendo utilizado para reforçar os objetivos do currículo do ciclo de alfabetização. Destacamos que tanto nos quadros com os eixos da formação do Pró-letramento, quanto os

quadros com os direitos de aprendizagem da formação do Pnaic, norteiam as matrizes de referências das avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP.

Observamos que a orientação das práticas de ensino e de avaliação é amplamente apresentada nos cadernos de formação do Pnaic. Conforme a recomendação desses cadernos, além das atividades de avaliação diagnóstica, os professores precisam criar boas situações de avaliação e estratégias de registros sobre o “processo de ensino e de aprendizagem” das crianças do Ciclo de Alfabetização. Dentre as propostas de registros, estão: o portfólio, o diário de classe, os cadernos de registros dos alunos e os quadros de acompanhamento da aprendizagem que são apresentados na Unidade 1 dos cadernos de formação do Pnaic 2013.

Constatamos que os instrumentos de registros da aprendizagem são elaborados a partir dos quadros dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização do componente Língua Portuguesa. De acordo com a orientação dos cadernos, cabe aos professores realizar situações de avaliação em que seja possível avaliar as crianças conforme os objetivos destinados a cada ano do ciclo de alfabetizar.

Figura 9 – Instrumento de registro da avaliação das crianças do 1º ano do ciclo

| Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Fev. | Jun. | Ago. | Dez. |
| Escreve o próprio nome. | | | | |
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto. | | | | |
| Diferencia letras de números e outros símbolos. | | | | |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros. | | | | |
| Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais. | | | | |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras. | | | | |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. | | | | |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho. | | | | |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. | | | | |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições. | | | | |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas. | | | | |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito. | | | | |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos. | | | | |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. | | | | |
| [S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não. | | | | |

Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 1, p. 38).

Figura 10 – Quadro de Direitos de Aprendizagem Língua Portuguesa

| Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|--|--------------|--------------|--------------|
| Escrever o próprio nome. | I/A/C | | |
| Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. | I/A/C | | |
| Diferenciar letras de números e outros símbolos. | I/A/C | | |
| Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros. | I/A/C | | |
| Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais. | I/A | A/C | |
| Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos. | I | A/C | C |
| Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras. | I/A/C | | |
| Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. | I/A/C | | |
| Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho. | I/A/C | | |
| Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. | I/A/C | | |
| Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições. | I/A/C | | |
| Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. | I/A/C | | |
| Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. | I/A/C | | |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos. | I/A | A/C | C |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. | I/A | A/C | C |

Fonte: Brasil (2012, ano 2, unidade 1, p. 35).

Os instrumentos de registro da avaliação das crianças, no que se refere ao eixo Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, apresenta o mesmo formato para os três anos do Ciclo de Alfabetização. Já os eixos: Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade; Leitura; Oralidade e Produção de Textos Escritos apresentam objetivos muito parecidos, com o acréscimo de alguns, conforme o ano do ciclo ao qual se refere. Para o 3º ano do ciclo, foi acrescentada uma ficha de acompanhamento da aprendizagem das crianças com o seguinte nome: Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais.

Figura 11 – Instrumento de registro da avaliação das crianças do 3º ano do ciclo

| Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais | Fev. | Jun. | Ago. | Dez. |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). | | | | |
| Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de C antes de A, O, U / QU antes de E, I. | | | | |
| Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G antes de A, O, U / QU antes de E, I. | | | | |
| Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras. | | | | |
| Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de SA/SO/SU em início de palavra. | | | | |
| Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G, X e J antes da A, O, U. | | | | |
| Domina as convenções ortográficas relativas ao uso de Z inicial. | | | | |
| Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de O ou U em sílaba final. | | | | |
| Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de E ou I em sílaba final. | | | | |
| Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba. | | | | |
| Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de ã e ão, em final de substantivos e adjetivos, e NH. | | | | |

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: Brasil (2012, ano 3, unidade 1, p. 37).

Como pode ser notado, os direitos de aprendizagem do 3º ano do Ciclo de Alfabetização também ficam muito restritos ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética e às questões ortográficas da língua, o que justifica a inserção de mais um quadro de acompanhamento da aprendizagem. De acordo com a orientação contida nos cadernos do Pnaic, as crianças precisam chegar ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização tendo “[...] a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas regularidades que exijam conhecimento morfológico mais complexos” (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 1, p. 17). Os enunciados expressos nos cadernos ressaltam que, caso as crianças não tenham alcançado esses conhecimentos, é necessário que o professor organize e planeje situações que possibilitem a consolidação desse aprendizado.

Notamos que a leitura, a oralidade e a produção de textos escritos também são enfatizadas como conhecimentos a serem consolidados no 3º ano do ciclo. Porém, de acordo com a orientação dos cadernos, esses conhecimentos devem ser trabalhados de modo articulado ao eixo de análise linguística. Dessa forma, a proposta de avaliação apresentada nos cadernos de formação do Pnaic reforça as habilidades linguísticas e a aquisição do código escrito, que são vistos como conhecimentos que antecedem as práticas de letramento. Essa concepção sustenta as políticas de avaliação do MEC, desconsiderando o caráter emancipatório, político e ativo do ensino da língua materna e as relações sociais, históricas e políticas da sociedade.

Sintetizando esta parte, podemos inferir que o conceito de alfabetização que permeia a ação de formação do Pnaic é orientado pela concepção construtivista, que toma a escrita como representação gráfica da linguagem. Nessa abordagem, o foco das práticas de ensino evidencia os aspectos linguísticos: fonéticos e fonológicos, com ênfase na unidade palavra.

Percebemos que a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens por meio de diferentes instrumentos é central tanto para romper com os métodos de ensino quanto para ressignificar o construtivismo. Os instrumentos de avaliação também reforçam o ensino da unidade palavra. Assim, apesar de os cadernos anunciarem a perspectiva do *alfabetizar letrando*, não evidenciamos nas propostas de avaliação o trabalho a partir dos textos das crianças. Consideramos que a avaliação das crianças, com base em suas produções textuais, é uma maneira mais significativa de realmente ver o que as crianças sabem e o que necessitam aprender sobre a linguagem escrita.

4.1.2 Ciclo de alfabetização e currículo

Como apontamos na análise dos temas Métodos, construtivismo e avaliação, a proposta de Ciclo de Alfabetização é a forma de organização escolar defendida, apesar de ser apontado que esse tipo de organização não contribuiu para mudanças nas práticas educativas e nem mesmo para a elevação dos índices de aprendizagem em décadas anteriores. Essa proposta é apresentada de forma articulada com o currículo. Ambos os temas, currículo e Ciclo de Alfabetização, são utilizados para reforçar o objetivo do programa de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade.

Para alcançar tal meta, há uma defesa em prol da reestruturação curricular da escola. Como mencionado, de acordo com os enunciados, o Ciclo Básico de Alfabetização surge como uma “nova” organização que rompe com o modelo seriado de escola, eliminando a reprovação no final da 1ª série do ensino fundamental e ampliando para dois anos o período destinado à alfabetização. Há uma pequena diferença terminológica: de acordo com os autores, foi adotado o Ciclo Básico de Alfabetização (década de 1980). Nos cadernos, os autores defendem o *Ciclo de Alfabetização*, agora, integrado pelo 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

Os textos que dialogam sobre o Ciclo de Alfabetização de forma mais explícita são: *Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais*, de autoria de Eliana Borges Correia de Albuquerque (ano 1, unidade 1); *Ciclo de alfabetização e progressão escolar*, de Telma Ferraz Leal (ano 1, unidade 8); *Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças*, de Magna do Carmo Silva Cruz (ano 2, unidade 1); *Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização*, de autoria de Eliane Borges Correia de Albuquerque e Magna do Carmo Silva Cruz (ano 2, unidade 8); *Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização*, de Ana Lúcia Guedes-Pinto e Telma Ferraz Leal (ano 3, unidade 1); *Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização*, de Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque (ano 3, unidade 8).

Os textos contextualizam historicamente a política do ciclo e os caminhos que contribuíram para a reestruturação curricular da escola. Também apontam a necessidade da inserção de novos modos de avaliar o processo de ensino aprendizagem das crianças, considerando a relação entre professor-aluno e o modo como a aprendizagem ocorre.

De acordo com Cruz e Albuquerque (2012), o Ciclo de Alfabetização é uma “[...] política que tem preocupação de construir uma educação emancipatória que vislumbra a criança como leitor e produtor de textos” (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 8, p. 6). As autoras, ao dialogarem sobre o surgimento da política do ciclo no Brasil, tomam como base os estudos desenvolvidos por Jefferson Mainardes (2007), na obra

intitulada *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*, em que mostra que a política de ciclos passou por três períodos.

O primeiro (entre 1918/1921 e 1984) foi marcado pela crítica à reprovação e por discussões em torno da promoção automática. O segundo (entre 1984 e 1990), formado com a emergência dos Ciclos Básicos de Alfabetização, promoveu a eliminação da reprovação no final da 1ª série, ampliou o período de alfabetização e assegurou a continuidade do processo, respaldado pelas novas perspectivas teóricas em alfabetização, dentre elas a psicogênese da escrita. No terceiro período (a partir dos anos de 1990), formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o Ensino Fundamental, buscou-se romper com a lógica da exclusão social e cultural dos alunos (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 8, p. 7).

O texto produzido pelas autoras toma como base a tese de doutorado *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças*, de autoria de Cruz (2012). Nessa pesquisa, a autora investigou as práticas de alfabetização de professores de escolas cicladas e seriadas. Ela constatou que as professoras de ambas as escolas tinham práticas de ensino da leitura e da escrita semelhantes e que, nas duas escolas, a retenção das crianças ainda era um problema a ser resolvido. Segundo a autora, a análise dos dados da pesquisa “[...] mostra a perversidade da retenção escolar, pois as crianças que foram retidas poderiam ter avançado sem passar pela angústia da reprovação” (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 8, p.16). Na escola seriada, a retenção das crianças ocorreu mais entre o 2º e 3º anos; já a retenção na escola ciclada se deu nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. Desse modo, as autoras apontam que o ciclo também pode ser danoso, caso a escola como um todo não assuma uma prática de mudança e ressignificação das práticas de alfabetização. Observamos que a progressão e os direitos de aprendizagem são destacados como fundamentais para a garantia da aprendizagem dos alunos de uma escola ciclada.

De acordo com Leal (2012), não se pode naturalizar a progressão dos alunos em nome do ciclo e muito menos recorrer à reprovação; “[...] é necessário ajudar as crianças a avançarem na escolarização, favorecendo suas aprendizagens” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 8, p. 6). Albuquerque e Cruz (2012), em outro texto dos

cadernos, também versam sobre a progressão no Ciclo de Alfabetização, evidenciando que o Ciclo Básico de Alfabetização busca garantir a continuidade do processo de ensino da leitura e da escrita, favorecendo a interdisciplinaridade e o respeito dos tempos de aprendizagens das crianças. A concepção de *Ciclo de Alfabetização* adotada nos cadernos do Pnaic parte em defesa da possibilidade de

[...] uma *alfabetização de qualidade* como direito da criança e a sua permanência na escola, sem retenção, para que progrida ao longo do ciclo de alfabetização na apropriação do conhecimento e avance na escolarização, tendo se apropriado dos direitos de aprendizagem a cada ano (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 8, p. 13, grifos do autor).

A garantia dos direitos de aprendizagem perpassa a organização curricular. Tomando como base os estudos de Moreira e Candau (2007), o currículo é compreendido, nos cadernos do Pnaic, como experiências escolares, um conjunto de esforços pedagógicos que apresentam intencionalidade, que contribuem para a construção das identidades dos estudantes. Os autores destacam que, para a elaboração de um currículo inclusivo, que leve em conta a diversidade cultural dos estudantes, é preciso superar o “daltonismo cultural” que há na escola. É importante que os professores respeitem, valorizem e saibam aproveitar a diversidade “[...] cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que implica o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 1, p. 14). Nesse sentido, Cruz (2012), no diálogo com Moreira e Candau (2007), destaca que é primordial “[...] recuperar o *direito do estudante ao conhecimento*. Recupera, portanto, os vínculos entre cultura, currículo e aprendizagem” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 1, p. 6, grifos da autora).

O direito ao conhecimento é apresentado, nos cadernos do Pnaic, a partir da descrição dos direitos de aprendizagem gerais, bem como nos quadros com os objetivos de aprendizagem de cada eixo do ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística. Vimos que esses quadros sintetizam o currículo prescrito da formação norteando as práticas dos professores alfabetizadores. O modo como os quadros são organizados reforça o discurso da formação do Pnaic que é alfabetizar todas as crianças ao final do Ciclo de Alfabetização a partir da perspectiva do alfabetizar letrando.

Segundo Sacristán (2000), o currículo é compreendido como um projeto, um plano, uma proposta que define objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, metodologia a ser empregada. Isso diz respeito ao chamado currículo prescrito. Mas, simultaneamente, o currículo também se refere a um conjunto de experiências vivenciadas pelo professor e pelo aluno. Isso se reporta ao chamado currículo real. Portanto, o currículo é práxis, um entrelaçamento da teoria e da prática.

Os autores que dialogam a respeito do currículo pontuam que o conceito de currículo é um produto histórico-cultural. Concordamos com os autores dos cadernos do Pnaic, pois entendemos que o currículo é um enunciado discursivo, produzido a partir de um determinado contexto histórico-social e cultural, que traz em seu bojo discursos didáticos, políticos, administrativos e econômicos, que encobrem pressupostos que envolvem crenças, valores, ideologias e visão de mundo, podendo reproduzir, contestar ou transformar o que é imposto, ditado pela sociedade. De acordo com Cruz (2012), o currículo no Ciclo de Alfabetização

[...] configura-se como um produto histórico-cultural, norteador das práticas de ensino da leitura e da escrita, refletindo as relações pedagógicas da organização escolar. Não se conformando como elemento neutro, constitui-se como um instrumento de confronto de saberes, ou seja, como um conjunto de experiências, conteúdos, disciplinas, vivências e atividades na escola que visam à construção de identidades e subjetividades, sem desconsiderar o 'currículo oculto' no ambiente escolar (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 1, p. 7, *grifos da autora*).

Os enunciados sobre o currículo dos cadernos do Pnaic destacam também que o currículo é construído na prática pedagógica, porém não pode ser entendido como decisão de cada professor. Desse modo, os autores que dialogam sobre currículo nos cadernos do Pnaic enfatizam a importância de uma diretriz pedagógica que subsidie as práticas dos professores alfabetizadores.

Conforme os enunciados dos cadernos, o ensino da leitura e da escrita é um direito garantido pela Lei nº 9394/96, previsto no art. 32, que estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental, com duração de nove anos, tendo como objetivo a formação básica do cidadão, mediante o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. A partir dessa fundamentação legal, constatamos que, na Unidade 1 dos cadernos destinados

aos 1º, 2º e 3º ano do Ciclo de Alfabetização, são apresentados os quadros com os direitos gerais de aprendizagem, bem como os objetivos específicos organizados por eixos de ensino da língua portuguesa. Esses quadros são apresentados como uma proposta de organização curricular, que orienta os professores sobre os objetivos que devem ser ensinados em cada ano do Ciclo de Alfabetização de forma progressiva.

Quadro 5 – Direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa

| |
|---|
| <p>Direitos gerais de aprendizagem: <u>Língua Portuguesa</u></p> <p>Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.</p> <p>Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.</p> <p>Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.</p> <p>Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).</p> <p>Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).</p> <p>Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).</p> |
|---|

Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 1, p. 32).

Os objetivos gerais de Língua Portuguesa enfatizam o ensino dos gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita. Conforme o conceito anunciado nos cadernos de Pnaic, é trabalhar com a alfabetização na perspectiva do letramento. Essa proposta busca garantir

[...] que os alunos no 1º ano se apropriem da escrita alfabética ao mesmo tempo em que ampliem suas experiências de letramento e concluam os 2º e 3º anos lendo e produzindo diferentes textos de diferentes gêneros de modo mais autônomo (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 1, p. 16).

Os quadros de direito de aprendizagem de cada eixo da alfabetização apresentam 68 objetivos que estão distribuídos em quatro eixos: Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabético (15 objetivos) e Análise Linguística: discursividade,

textualidade e normatividade (15); Leitura (19); Produção de Texto Escritos (11); e Oralidade (8). Para cada ano do Ciclo de Alfabetização, são utilizadas as letras I, A e C, que indicam: **I**) quando o conhecimento deve ser introduzido; **A**) que a ação educativa deve ser aprofundada; e **C**) que os conhecimentos devem ser consolidados.

Os objetivos referentes ao eixo Análise Linguística são apresentados em dois quadros. Segundo Leal e Lima (2012), as dimensões da alfabetização trabalhadas nesse eixo referem-se à

[...] caracterização e reflexão sobre o uso os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre o uso de recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentidos em textos orais e escritos, incluindo as aprendizagens das convenções gramaticais; domínio do sistema alfabético e norma ortográfica; e ensino de nomenclaturas gramaticais (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 2, p. 19).

Vejamos a seguir os objetivos do eixo Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética:

Quadro 6 – Direito de aprendizagem do eixo Análise Linguística: SEA

| Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|--|-------|-------|-------|
| Escrever o próprio nome. | I/A/C | | |
| Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. | I/A/C | | |
| Diferenciar letras de números e outros símbolos. | I/A/C | | |
| Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros. | I/A/C | | |
| Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais. | I/A | A/C | |
| Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos. | I | A/C | C |
| Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras. | I/A/C | | |
| Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. | I/A/C | | |
| Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho. | I/A/C | | |
| Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. | I/A/C | | |
| Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições. | I/A/C | | |
| Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. | I/A/C | | |
| Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. | I/A/C | | |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos. | I/A | A/C | C |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. | I/A | A/C | C |

Fonte: Brasil (2012, ano1, unidade 1, p. 37).

Esse quadro é organizado em 15 objetivos. Desses, 11 devem ser consolidados no 1º ano do ensino fundamental. Os objetivos enfatizam o ensino das letras e seus valores sonoros, as sílabas, a composição das palavras e a escrita do nome próprio. São priorizados conhecimentos referentes à alfabetização, compreendida nos enunciados dos cadernos como técnica e aquisição do código escrito. Esses conhecimentos são destacados como “[...] necessários para que o texto seja legível, por atender aos princípios de funcionamento da escrita alfabética e às convenções ortográficas” (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 2, p. 19).

Quadro 7 – Direito de aprendizagem do eixo Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade

| Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade | | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|--|---|--------------|--------------|--------------|
| | Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina. | I/A | A/C | A/C |
| | Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc. | I/A/C | A/C | C |
| | Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção. | I/A/C | I/A/C | I/A/C |
| | Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades. | I | A | A/C |
| | Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes). | I | A | A/C |
| | Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal. | | I | A/C |
| → | Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). | I/A | A | C |
| → | Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos). | | I | A/C |
| → | Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente. | | I | A |
| → | Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização. | | I | A/C |
| → | Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras. | | I | A/C |
| → | Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções. | I | A | A/C |
| | Pontuar o texto. | | I | A/C |
| → | Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso. | I | A | C |
| | Segmentar palavras em textos. | I | A/C | |

Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 1, p. 36).

O quadro 7 referente à *Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade* também apresenta 15 objetivos: 2 objetivos devem ser consolidados no 1º ano, 4 no 2º ano e 13 no 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Observamos que os objetivos desse quadro se mesclam, apresentando conhecimentos relacionados com o quadro do eixo Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabético e com o eixo Produção de Textos Escritos. Sinalizamos com setas vermelhas os objetivos que dão ênfase aos conhecimentos do SEA. É possível notar grande ênfase aos conhecimentos relacionados com a ortografia, o uso das palavras nos textos e o ensino de palavras com correspondências regulares e irregulares. Consideramos que esse quadro poderia ter sido suprimido se alguns objetivos tivessem sido agrupados em outros eixos da Língua Portuguesa ou até mesmo dispensados. Apesar de esse eixo contemplar a discursividade, a textualidade e a normatividade são mais enfatizadas em detrimento desse aspecto.

Quanto aos direitos de aprendizagem do eixo Leitura, o quadro apresenta o maior número de objetivos, com 19 ao todo. Segundo Leal e Lima (2012), o eixo Leitura abrange três dimensões: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; o domínio dos conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 2, p. 15). As autoras orientam que essas dimensões devem ser trabalhadas de forma articulada.

Todos os objetivos do eixo Leitura não serão consolidados no 1º ano do Ciclo de Alfabetização. Esse dado é interessante, pois contradiz o que anuncia o Programa de Formação quanto à defesa do *alfabetizar letrando*. De acordo com a orientação dos enunciados dos cadernos, os gêneros textuais devem ser introduzidos no 1º ano do ciclo, priorizando, desse modo, as práticas de letramento. Nesse sentido, o ensino da leitura e da escrita deve ser trabalhado de forma articulada com os conhecimentos do SEA em uma perspectiva do *alfabetizar letrando*.

No entanto, tendo em vista os objetivos do eixo Leitura, questionamos: por que alguns desses objetivos não serão consolidados no 1º ano? Será que as crianças do 1º ano não são capazes de ler textos? Se o documento não enfatiza a consolidação da leitura no 1º ano, qual a obrigatoriedade do professor em ensinar a leitura às crianças? Será que a leitura do professor sobre os objetivos do quadro não daria uma conotação de

não responsabilidade, transferindo o ensino da leitura para os professores dos anos seguintes? Não pretendemos responder a essas questões neste momento, mas refletir sobre elas. Segue o quadro com os direitos de aprendizagem do eixo Leitura.

Quadro 8 – Direito de aprendizagem do eixo Leitura

| Leitura | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|---|-------|-------|-------|
| Ler textos não-verbais, em diferentes suportes. | I/A | A/C | A/C |
| Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia. | I/A | A/C | C |
| Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. | I/A | A/C | A/C |
| Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. | I/A | A/C | A/C |
| Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. | I/A | A/C | A/C |
| Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações. | I | A | C |
| Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | C |
| Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia. | I | A/C | A/C |
| Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | A/C |
| Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. | I | I/A | A/C |
| Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | A/C |
| Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. | I | A | A/C |
| Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | C |
| Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia. | I | A | A/C |
| Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | A/C |
| Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. | I/A | A/C | A/C |
| Estabelecer relação de intertextualidade entre textos. | I | I/A | C |
| Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos. | I/A | A/C | A/C |
| Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso. | | I | A |

Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 1, p. 33).

A discursividade e os sentidos do texto não são priorizados nos objetivos do eixo Leitura. O foco restringe-se às abordagens tradicional e cognitiva de Leitura. Já as dimensões do eixo Produção de Textos Escritos são parecidas com as dimensões do

eixo Leitura. Segundo Leal e Lima (2012), o eixo Produção de Textos Escritos contempla três dimensões: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de produção de textos; e o domínio dos conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 2, p. 16). Essas dimensões são organizadas em 11 objetivos. Desses, sete devem ser introduzidos no 1º ano do ciclo. Já os demais deverão ser consolidados no 3º ano e somente um será aprofundado no 3º ano.

Para o quadro referente ao eixo Produção de Textos Escritos, podemos apontar para as mesmas observações construídas para o eixo Leitura. Nenhum objetivo da produção de textos escritos será consolidado no 1º ano. Esse dado pode reforçar a ideia de que as crianças inseridas no 1º ano do Ciclo de Alfabetização também não são capazes de produzir e de ler textos, cabendo aos professores dessas turmas apenas introduzir e aprofundar tais conhecimentos.

De acordo com os direitos de aprendizagem, a consolidação se dará de forma progressiva nos anos posteriores. Como organizado nos quadros, os conhecimentos da produção de textos escritos e a leitura serão trabalhados após as crianças terem o domínio dos conhecimentos referentes ao sistema de escrita, ou seja, após as crianças estarem alfabetizadas. As práticas de letramento se restringem ao ensino da estrutura do gênero. Seguem os objetivos do eixo Produção de Textos Escritos.

Quadro 9 – Direito de aprendizagem do eixo Produção de Textos Escritos

| Produção de textos escritos | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|--|-------|-------|-------|
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba. | I/A | A/C | A/C |
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia. | I | A | A/C |
| Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba. | I/A | A/C | C |
| Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades. | I | I/A | A/C |
| Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos. | I | I/A | A/C |
| Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos. | | I | A/C |
| Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor. | | I | A/C |
| Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas | I/A | A/C | A/C |
| Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes. | I/A | A | A/C |
| Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes. | | I/A | A/C |
| Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas. | | I | A |

Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 1, p. 34).

Por fim, o último eixo dos direitos de aprendizagem se refere à Oralidade. Esse eixo é organizado em oito objetivos. Um deles deverá ser consolidado no 1º ano, quatro no 2º e todos os demais no 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Segundo as orientações dos cadernos, nesse eixo, são contempladas quatro dimensões: “[...] valorização dos textos de tradição oral; oralização do texto escrito; relações entre fala e escrita; produção e compreensão dos gêneros orais (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 2, p. 18). Para trabalhar com essas dimensões, os cadernos sugerem o uso de diferentes gêneros textuais, tais como: parlendas, receitas, lendas, trava-língua, canções infantis, poesias, contos, saraus, debates, notícias e reportagens (que contemplem o uso de textos orais como parte do texto escrito) etc.

Destacamos que as crianças, desde a educação infantil, já participam de atividades de produção de textos orais. No entanto, nesses momentos, segundo Costa (2007, p. 143), as rodas de conversa “[...] estão sendo utilizadas como um espaço que é dirigido pelas professoras, com o objetivo de ensinar algo e não como um espaço para

crianças e professoras dialogarem, trocarem experiências e saberes”. Enfatizamos a necessidade de planejamento de situações de interação verbal, que possibilitem que as crianças possam dizer sobre suas experiências e vivências e que sejam ouvidas pelos profissionais da escola. Consideramos os momentos lúdicos e os momentos de roda de conversa fundamentais para o trabalho com esse eixo da língua portuguesa.

Quadro 10 – Direito de aprendizagem do eixo Oralidade

| Oralidade | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|--|-------|-------|-------|
| Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala. | I/A | A/C | C |
| Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente. | I/A | A/C | A/C |
| Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história. | I | A/C | C |
| Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros). | I | I/A | A/C |
| Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros. | I | A | A/C |
| Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras. | I | A | A/C |
| Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais. | I | A | C |
| Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais. | I/A/C | A/C | A/C |

Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 1, p. 35).

Ressaltamos que os eixos apresentados compõem a proposta curricular do componente Língua Portuguesa, voltada para as crianças matriculadas no Ciclo de Alfabetização, de modo que todas elas possam “[...] construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 1, p. 7). De acordo com as orientações dos cadernos, os objetivos apresentados em cada eixo devem ser trabalhados de forma progressiva, possibilitando às crianças a garantia do direito à leitura e à escrita. Para isso, é fundamental que o coletivo da escola planeje situações de ensino que contemplem os direitos de aprendizagens do Ciclo de Alfabetização.

Consideramos que, apesar de a perspectiva do letramento adotada na formação postular a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, os quadros com os direitos de aprendizagem apontam que há uma cisão entre os termos, sendo destinados às turmas do 1º e 2º conhecimentos mais específicos do SEA. Em contrapartida, as práticas de leitura e as produções textuais, a despeito de serem introduzidas nas turmas de 1º ano, são atividades mais voltadas para o 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Subentende-se que, nesse período, as crianças já tenham alcançado a aquisição do código escrito. No entanto, conforme a organização dos objetivos e relatos de experiência, vimos que o trabalho com os textos se restringe ao conhecimento do gênero textual e à interpretação do próprio texto a partir das impressões do autor. A ênfase no ensino da consciência fonológica e questões gramaticais ainda continua a ser o foco do ensino das práticas docentes.

Discutiremos a seguir os temas planejamento, práticas de ensino e rotinas, buscando evidenciar o modo como a alfabetização é anunciada nos cadernos de formação do Pnaic de 2013.

4.1.3 Planejamento, práticas de ensino e rotinas

Os temas planejamento, práticas de ensino e rotinas foram enunciados nos seguintes cadernos:

Quadro 11 – Unidades temáticas sobre planejamento, práticas de ensino e rotinas

| |
|--|
| ANO 1 – UNIDADE 2 Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa |
| ANO 2 – UNIDADE 2 A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento |
| ANO 3 – UNIDADE 2 Planejamento e organização da rotina na alfabetização |
| ANO 1 – unidade 6 planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas |
| ANO 2 – UNIDADE 6 Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento |
| Ano 3 – Unidade 6 Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares |
| ANO 1 – UNIDADE 7 Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais |
| ANO 2 – UNIDADE 8 Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças |

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com textos dos cadernos, o planejamento é uma prática inerente da ação humana, principalmente da docência. A todo o momento estamos planejando, organizando o tempo e nossas ações diárias. O planejamento no Ciclo de Alfabetização é concebido como um processo que “[...] objetiva dar respostas a problemas pelo estabelecimento de fins e meios que apontam para sua superação” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 2, p. 6). Assim, por meio do planejamento, o professor traça metas, organiza o tempo e as ações didáticas que possibilitarão “[...] a apropriação e a consolidação da alfabetização” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 2, p. 7).

Todos os textos que dialogam sobre o planejamento pontuam que o trabalho com a alfabetização, na perspectiva do letramento, deve ser planejado tendo como base os “[...] quatro eixos direcionadores: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do sistema de escrita Alfabética - SEA” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 2, p. 7).

Notamos que há um consenso entre os autores quanto à importância do planejamento. Assim, eles concordam que nem tudo que é planejado é efetivado de fato no contexto de sala de aula. Isso porque o currículo é “[...] construído na prática diária de professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um” (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 2, p. 6). Para a organização das ações didáticas pedagógicas, os enunciados orientam sobre a importância de o coletivo da escola pensar sobre o planejamento que deseja, utilizando para tal os seguintes questionamentos:

[...] Quais nossas prioridades no ensino a cada ano? O que as crianças já sabem? O que esperamos que os alunos aprendam? Como planejamos os eixos do ensino do componente curricular Língua Portuguesa e como os distribuímos ao longo da semana? Em quais critérios nos baseamos para fazer a escolha da frequência de cada um deles? Como buscamos explorá-los? (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 2, p. 08).

Para responder a essas questões, os autores ressaltam a importância da elaboração do Plano Anual de Trabalho, no qual serão selecionados os objetivos de cada eixo do componente curricular Língua Portuguesa. Segundo os autores, esse planejamento possibilita “[...] a organização das competências e conteúdos que serão importantes para cada nível de ensino. É como se fosse um mapa geral da sua atuação naquele ano” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 2, p. 14). O relato da professora Ana Cristina, de uma escola municipal de Recife/PE, revela o modo como o planejamento é evidenciado nos cadernos do Pnaic.

Figura 12 – Relato sobre a organização do planejamento

"Assim como planejamos as ações que realizamos em nosso dia a dia, o professor também precisa planejar suas atividades. Ele jamais deverá estar diante de uma sala de aula, sem utilizar um planejamento, pois esse é um fio condutor da ação educativa. Através do planejamento o professor organiza o seu trabalho e o tempo didático de forma a proporcionar e criar oportunidades diferenciadas para cada estudante. Sendo assim, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação do município do Recife, seleciono as competências, conteúdos e procedimentos do plano anual de ensino, sugerido no diário de classe para cada professor. A partir da organização deste plano no diário, estabeleço planos semanais contemplando inicialmente Língua Portuguesa, como eixo norteador de todo o trabalho e considerando a faixa

etária do primeiro ano, utilizo como recursos textuais, para as sequências didáticas: cantigas infantis, poemas, poesias, literatura para crianças, através de leitura, produção de texto escrito, oralidade, análise linguística/apropriação do sistema alfabético. Todas as atividades são realizadas a partir da avaliação diagnóstica dos alunos no início do ano letivo, destacando as competências a serem desenvolvidas e consolidadas."

Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 2, p. 14).

A partir desse relato, é possível constatar que a organização do trabalho pedagógico da professora leva em conta os documentos oficiais da Secretaria de Educação de seu município, o Plano Anual com as competências e conteúdos de ensino de cada turma, bem como a avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos e necessidades de aprendizagem das crianças. É possível notar, ainda, que os eixos de aprendizagem dos direitos de aprendizagem norteiam o planejamento da professora. Os autores ressaltam que, "[...] sem um plano anual, corremos o risco de deixarmos determinados conteúdos de lado, ou até mesmo priorizarmos uns em detrimento de outros"

(BRASIL, 2012, ano 1, unidade 2, p. 16). O Plano Anual é utilizado como referência para os professores realizarem os planejamentos semanais e diários.

Os autores enfatizam que o planejamento é uma ação educativa que embasa toda a prática pedagógica do professor, não se constituindo como algo rígido, mas orientador e flexível. Consideram que, além dos planejamentos, a prática pedagógica também é orientada pelas experiências e pelos conhecimentos construídos pelos professores ao longo de sua trajetória e conceituam a prática de ensino como

[...] um conjunto de ações que envolvem procedimentos rotineiros e inovadores: o ‘saber fazer’ dos professores. Nessa perspectiva, as práticas escolares cotidianas são consideradas apropriações ativas, não sendo algo acabado e pronto ou simples fonte de aplicações de textos teóricos e/ou oficiais (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 8, p. 20).

As autoras Cruz e Albuquerque (2012), ao refletirem sobre a prática do professor alfabetizador, destacam a “perspectiva formativa e organizativa” como sendo uma prática reflexiva, que possibilita que o professor avalie suas ações, registre todo o processo de ensino-aprendizagem e replaneje novas ações que garantam a consolidação dos direitos de aprendizagem.

Na arqueologia com os textos dos cadernos do Pnaic, os autores enfatizam a necessidade de o planejamento ser interdisciplinar, ou seja, que articule os conhecimentos dos eixos de aprendizagem da Língua Portuguesa com os outros componentes curriculares. Nessa perspectiva, a proposta interdisciplinar é apresentada nos enunciados do Pnaic a partir dos estudos realizados pela pesquisadora Ivani Catarina Arantes Fazenda, professora titular da Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

De acordo com enunciados dos cadernos, os planejamentos e os projetos didáticos devem atender à heterogeneidade de aprendizagem dos alunos, contemplando os diferentes conhecimentos dos direitos de aprendizagem. Para Costa e Stieg (2015), em seus estudos, Fazenda (1995) dialoga com a obra de Hilton Japiassu (1976), intitulada *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, escrita em 1970. Nessa obra, o autor define o termo interdisciplinaridade “[...] como um conjunto de definições e de regras de demonstração e dedução – uma axiomática – comum a um grupo de

disciplinas conexas, expressado em nível hierárquico imediatamente superior a essas disciplinas, garantindo a unidade das mesmas” (COSTA; STIEG, 2015, p. 86). Segundo os autores, o foco da interdisciplinaridade é o campo do saber e a mudança das práticas pedagógicas; o sujeito, na perspectiva do direito e do dizer, não é contemplado nessa proposta.

Observamos que a conceituação sobre a interdisciplinaridade é muito presente nos cadernos do Pnaic, pois os discursos ficam apenas na dimensão da mudança das práticas docentes. Notamos que o planejamento das ações didáticas gira em torno do quadro de direitos de aprendizagem e não das necessidades reais dos alunos.

Dentre os enunciados que apresentam a proposta interdisciplinar, destacamos o texto *Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização*, de autoria de Telma Ferraz Leal e Ana Lúcia Guedes-Pinto (2012). Nesse texto, as autoras dialogam com os enunciados dos professores pesquisadores Carlos Eduardo Ferraço¹⁰ e Paulo Freire. Reiteram que o objetivo do Pacto é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Essa proposta de ensinar tudo a todos já era anunciada desde o século XVII, por Comênio, quando escreveu a sua *Didática magna*. No entanto, consideram que não é possível ensinar tudo a todos, porém há conhecimentos que precisam ser ensinados pela escola e devem ser contemplados no currículo.

Desse modo, Ferraz e Pinto (2012) defendem que o currículo não pode ser simplificado como prescritivo e nem subjetivo, pois o currículo é construído na prática, por meio das negociações constantes entre os documentos oficiais e entre as necessidades dos sujeitos. Nesse sentido, ancoradas na concepção do currículo inclusivo, destacam que os professores devem garantir a todos os alunos a apropriação dos conhecimentos dos direitos de aprendizagem das diferentes áreas. Para assegurar esses direitos, é fundamental o planejamento interdisciplinar que articule diferentes saberes. Nessa perspectiva, destacam o trabalho de alfabetização

¹⁰ É professor associado III da Ufes, atuando nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação na linha de pesquisa "Cultura, currículo e formação de educadores". Desde 2003, é pesquisador dos Grupos de Pesquisa do CNPq "Formação de Professores e Práticas Pedagógicas" (PPGE/UFES) e "Cotidiano Escolar e Currículo" (PROPEd/UERJ) e coordena, a partir de 2007, o Grupo de Pesquisa "Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos". É membro da Diretoria da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

de Paulo Freire, por meio de palavras geradoras,¹¹ como um exemplo de alfabetização interdisciplinar, “[...] em que os interesses e as curiosidades que mobilizam o grupo de educandos tornam-se os grandes propulsores do ensino, e não uma divisão estática de conteúdos” (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 1, p. 10).

É importante pontuar que, na proposta de alfabetização de Paulo Freire, apesar de ter utilizado elementos do método analítico da palavração, a alfabetização, para ele, não pode se restringir aos processos de codificação e decodificação. Sua metodologia de ensino, por meio de palavras geradoras, não consiste em transmitir conhecimento e sim possibilitar aos sujeitos dizerem as suas palavras. A alfabetização, na proposta freiriana, é um ato de conhecimento e libertação, um processo de conscientização acerca dos problemas cotidianos e da compreensão do mundo. Apesar da importância do pensamento de Freire para a alfabetização, percebemos que suas contribuições são imperceptíveis nos textos que integram a proposta de formação do Pnaic.

Os cadernos anunciam que as abordagens construtivistas e “sócio-interacionistas” contribuíram muito para a compreensão sobre a importância do planejamento das práticas docentes. Os planejamentos das rotinas de aprendizagem são referendados nos textos, por meio das seguintes propostas de sistematização da prática: atividades permanentes, projetos interdisciplinares e sequências didáticas. Segundo Leal e Lima (2012),

As atividades permanentes são aquelas que se repetem durante um determinado período de tempo (semana, mês ou ano) [...] as sequências didáticas ou atividades sequenciais, que são as situações em que as atividades são dependentes uma das outras e a ordem das atividades é importante. Por meio das atividades didáticas, um mesmo conteúdo pode ser revisado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado. [...] outro modo de organização do trabalho pedagógico são os projetos didáticos. Nessa forma de intervenção didática um determinado problema precisa ser resolvido pelo grupo e para isso diferentes atividades são desenvolvidas. A culminância com a

¹¹ As palavras geradoras: o processo proposto por Paulo Freire inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Por meio de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e a comunidade e assim seleciona as palavras que servirão de base para as lições. A quantidade de palavras geradoras pode variar entre 18 e 23 palavras, aproximadamente. Depois de composto o universo das palavras geradoras, elas são apresentadas em cartazes com imagens. Então, nos círculos de cultura inicia-se uma discussão para significá-las na realidade daquela turma (FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981).

socialização das produções é outra característica que marca os projetos didáticos (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 2, p. 12-14).

A organização da prática pedagógica é apresentada nos cadernos como fundamental para uma ação interdisciplinar da alfabetização na perspectiva do letramento. Isso porque possibilita o trabalho dos conhecimentos do SEA a partir do uso de diferentes gêneros textuais. O planejamento apresentado a seguir revela que as atividades permanentes realizadas são: a leitura deleite e os jogos. Nessas atividades são priorizados os conhecimentos do eixo Leitura e da Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita. Já o modo como são apresentados a sequência didática e os projetos didáticos são bem amplos, não sendo explicitados os conhecimentos que serão abordados. Diz apenas que serão contemplados os diferentes componentes curriculares. Segue o modo como essa proposta é apresentada nos cadernos do Pnaic.

Quadro 12 – Rotina de uma turma do 3º do ensino fundamental

| segunda-feira | terça-feira | quarta-feira | quinta-feira | sexta-feira |
|---|--|---|--|---|
| Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior. | Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior. | Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior. | Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior. | Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares. |
| Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares. | Hora da Arte (situações de apreciação, reflexão e produção). | Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares. | Hora da Arte (situações de apreciação, reflexão e produção). | Hora da biblioteca. |
| Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática). | Projeto didático contemplando diferentes componentes curriculares. | Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática). | Projeto didático contemplando diferentes componentes curriculares. | Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática). |

Fonte: Brasil (2013, ano 3, unidade 2, p. 22).

Ao analisarmos o quadro 12 vimos que o jogo foi recorrente nas práticas das professoras alfabetizadoras. A rotina da turma do 3º ano nos remete à algumas reflexões sobre a utilização do jogo sempre ao final das aulas. Podemos inferir que o jogo é compreendido como sendo uma atividade recreativa, sendo considerado como uma atividade mais livre que requer menos mediação por parte dos professores. As situações didáticas relacionadas a “hora dos jogos”, tinham como objetivo o ensino de conhecimentos do sistema de escrita alfabética e conhecimentos matemáticos. Vimos que os cadernos do Pnaic apresentam o jogo como sendo uma importante atividade pedagógica, podendo ser utilizado com uma intencionalidade pedagógica. Ressaltamos que a inserção de jogos educativos nos processos de ensino aprendizagem, nem sempre garantem situações lúdicas de aprendizagens, mas mera técnica para aprender o SEA.

De acordo com Fontana e Cruz (1997) quando o jogo “[...] perde sua dimensão lúdica, sufocada por um uso didático que a restringe a seu papel técnico, a brincadeira esvazia-se: a criança explora rapidamente o material, esgotando-o” (1997, 139). Nesse sentido, o jogo passa a ser visto como sendo mais um exercício e não como uma atividade lúdica. Com base nos estudos da perspectiva histórico-cultural, compreendemos a brincadeira ou o jogo, como atividade simbólica de natureza cultural, por meio da brincadeira a criança tem a oportunidade de vivenciar diferentes papéis sociais, diferentes enunciados, assumindo as palavras alheias que revelam seus modos de apropriação do mundo. Assim, ao utilizarem o jogo como recurso didático, é importante que os professores saibam que o modo como ele será abordado dependerá da concepção que se tem de jogo, de criança e de aprendizagem. Talvez uma possibilidade interessante de utilização dos jogos seja a inserção deles em situações lúdicas desenvolvidas pelas crianças como os jogos protagonizados, por exemplo, brincar de ser professora, de jogador em uma competição e outros.

No que tange as rotinas de alfabetização, os autores Cruz, Manzoni e Silva (2012), afirmam que as rotinas de alfabetização devem ter o duplo objetivo de contemplar o ensino das características, os usos e as finalidades dos diferentes gêneros textuais, e também o ensino do SEA. Para fundamentar essa afirmativa, dialogam com a pesquisa *As práticas cotidianas de alfabetização*, realizada por Albuquerque, Ferreira e Moraes (2005), cujo objetivo foi analisar os conhecimentos dos professores do 1º

ano do ciclo sobre a alfabetização e as práticas de letramento. A partir das observações, os pesquisadores classificaram as práticas das professoras como sistemáticas e assistemáticas. A primeira contemplou o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética. Já a segunda priorizou o ensino da leitura e da produção de texto e muito pouco o ensino do SEA. Ao final da pesquisa, concluíram que as turmas cuja prática docente foi classificada como sistemática tiveram melhores rendimentos, pois as crianças chegaram ao final do 1º ano do ciclo escrevendo palavras. Os pesquisadores destacam que as inovações dos discursos pedagógicos na educação acabam influenciando as práticas docentes. Alertam que

[...] menos da metade das professoras que acompanhamos investia no ensino sistemático da notação alfabética demonstra a urgência da reflexão sobre os efeitos do discurso que critica a redução da alfabetização a estratégias de 'codificação-decodificação', que parece priorizar a imersão na cultura escrita (o letramento), no que seria supostamente uma 'ação reparadora' para com os alunos de meios sociais desfavorecidos logo nas etapas iniciais da escolarização. Como enfatiza Soares (2003), estaríamos deixando de tratar as especificidades da alfabetização como aprendizado de um objeto (escrita alfabética) que requer metodologias de ensino específicas (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 261).

Notamos que os autores defendem a perspectiva do *alfabetizar letramento*, no entanto reforçam a importância do ensino do SEA, tecendo críticas às práticas docentes classificadas como assimétricas, uma vez que não contribuíram para a reflexão do SEA. O texto de Cruz e Manzoni e Silva (2012) reforça a necessidade da organização do processo de ensino e de aprendizagem. Os autores consideram que, sem o planejamento metodológico da prática, corremos o risco de ampliar o fracasso escolar, isso porque “[...] rejeitamos os tradicionais métodos [...] ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola ou [...] porque poderemos incorrer no espontaneísmo” (SOARES, 2003, p. 96). Destacam a necessidade de conciliar a aprendizagem do SEA com as estratégias de compreensão e produção de textos.

No Brasil, segundo Soares (2004), a invenção do termo letramento foi um processo histórico decorrente do modo como o Censo, a mídia e a produção acadêmica questionavam a alfabetização e sua especificidade. Assim, o termo letramento foi incorporado com muita força no meio acadêmico e nas pesquisas, nos anos de 1980

e 1990, período em que se afirmava que a alfabetização havia perdido sua especificidade devido à incorporação da teoria construtivista e à adoção do sistema de ciclos e progressão continuada que, conforme Soares, acabou gerando uma “pulverização” do que devia ser aprendido. O termo letramento passou a ser incorporado no discurso acadêmico e nas políticas voltadas para a alfabetização para designar o uso social da leitura e da escrita.

Buscando atender a uma proposta interdisciplinar de trabalho, evidenciamos, nos relatos apresentados nos cadernos, que a articulação dos diferentes componentes curriculares ocorreu com maior incidência nos projetos didáticos. De acordo com as orientações dos cadernos, alguns princípios precisam ser contemplados em um projeto didático, tais como: intencionalidade, problematização, ações/desenvolvimento, experiências e pesquisa. Apresentamos a seguir o relato da professora Ivanise Cristina Calazans, de uma turma do Ciclo de Alfabetização, de uma escola municipal de Pernambuco.

Figura 13 – Relato da professora Ivanise Cristina

"Em comemoração aos 30 anos de Camaragibe, resolvi realizar um projeto didático interdisciplinar com a turma. Eu tinha a ideia, mas precisava do envolvimento deles na construção do planejamento do projeto. Então, conversei sobre o projeto, dizendo que iríamos estudar Camaragibe e, para iniciar, faríamos uma aula passeio na cidade a fim de conhecer alguns lugares. Os estudantes ficaram bastante entusiasmados. Sendo assim, aproveitei para fazer o levantamento de hipóteses com a seguinte pergunta: o que vocês vão ver nesse passeio? Surgiu uma tempestade de hipóteses: casa, carro, metrô, parque, prefeitura, lojas, supermercados, farmácias, mercado público, escola, banco, igreja. Dessa forma, tive como saber os conhecimentos prévios dos mesmos sobre a cidade. No passeio, comprovaram suas hipóteses e ampliaram seus conhecimentos, olhando de forma mais atenta para o que tinha na cidade. Na sala de aula, cada um relatou oralmente o que achou do passeio. Lancei a seguinte pergunta: O que vamos estudar sobre Camaragibe no nosso projeto? Ficaram confusos. Então, perguntei: Vocês moram em Camaragibe? Uns responderam que sim, outros que não. Questionei se moravam em Camaragibe. Novamente, uns falaram que sim, outros que não, outros disseram que não sabiam e disseram os nomes dos bairros. Então, disse para eles: Vamos conhecer onde vocês moram e descobrir se é Camaragibe ou não? Vamos conhecer quais são os bairros de Camaragibe? Vamos conhecer os locais onde vocês moram? Eles concordaram. Continuei dizendo que tudo isso seria dentro do projeto e que ele precisava de um nome. Após várias sugestões, ficamos com: "Eu e o lugar onde moro". Eles aceitaram. Eu propus que no final do projeto produzíssemos um *poema coletivo* sobre a cidade, a ser apresentado na *Feira de Conhecimento*. Eles gostaram da ideia. Agora, só restava sistematizar o projeto, listando os objetivos que precisavam ser atingidos nos diversos

componentes curriculares contemplados, bem como as múltiplas atividades a serem realizadas. Combinamos que iríamos estudar, em cada bairro que eles moravam: o que tinha no bairro (lojas, hospitais, escolas, igrejas...), o relevo, o clima, os tipos de moradias, os problemas (lixo, dengue...). Decidimos que iríamos utilizar, na pesquisa, mapas, textos de jornais, entrevistas, visitas aos locais. As produções foram diversas: listas (individuais e coletivas, orais e escritas); relatos (orais e escritos); textos não verbais (fotografias, desenhos); convites; poemas. Realizamos leituras de palavras e de textos, no decorrer das atividades. Utilizamos, além dos materiais que tinham sido combinados anteriormente: livros didáticos, livros literários, cartazes, CD, atividades fotocopiadas, jogos temáticos, jogos populares, data show, DVD, quadro, marcador de quadro branco. O resultado positivo deveu-se ao fato de ter a participação dos estudantes no planejamento e elaboração do projeto. Eles se envolveram porque se sentiram parte do trabalho."

Fonte: Brasil (2012, ano 2, unidade 6, p. 17-18).

O relato da professora ilustra como surgem os projetos em sala de aula. É possível notar que o surgimento do projeto ocorreu não por meio de uma situação-problema, mas por uma intencionalidade da professora em abordar uma temática que seria contextualizada em comemoração dos 30 anos da cidade. Consideramos interessante o modo como a professora conduziu os diálogos, envolvendo as crianças na organização do trabalho. Os componentes curriculares contemplados no projeto foram: Língua Portuguesa, História e Geografia.

Na tentativa de apresentar o modo como os cadernos de Pnaic conceituam o planejamento, as práticas de ensino e as rotinas pedagógicas, percebemos que os conhecimentos relacionados com o componente curricular de Língua Portuguesa são os que fundamentam todo o planejamento e as práticas pedagógicas. Consideramos que a ênfase dada a esse componente justifica-se pelo próprio objetivo da ação de formação do Pnaic, que é alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. No entanto, no diálogo com os textos, evidenciamos que o discurso anunciado nos cadernos sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, se torna frágil, pois os conhecimentos priorizados dos textos são os conhecimentos relacionados com o SEA. Desse modo, buscando saber como os cadernos conceituam esses conhecimentos, dialogaremos, a seguir, com os textos que compreendem a língua como um sistema notacional.

4.1.4 Sistema notacional

A compreensão da linguagem como sistema notacional foi explicitamente anunciada na Unidade 3 dos cadernos dos anos 1, 2 e 3. Vejamos, por meio dos títulos dos cadernos, como esse conhecimento é anunciado.

Quadro 13 – Cadernos que explicitam os conhecimentos do SEA

| |
|---|
| ANO 1 – UNIDADE 3 A aprendizagem do sistema de escrita alfabética |
| ANO 2 – UNIDADE 3 A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização |
| ANO 3 – UNIDADE 3 O último ano do Ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos |

Fonte: Elabora pela autora.

O trabalho com esse conhecimento também foi evidenciado nos textos: *Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos* (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 7, p. 19); *Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem* (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 2, p. 16); *A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos* (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 7, p. 6); *Relações entre apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento nas diferentes áreas de conhecimentos* (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 6, p. 6). Nesses textos, observamos que a atenção dada ao SEA se articula com o lema anunciado na formação do Pnaic, quanto à proposta de alfabetizar na perspectiva do letramento. Os textos também reforçam a necessidade de os conhecimentos do SEA serem consolidados no primeiro ano do ensino fundamental.

Na sessão *Iniciando a conversa*, os objetivos da Unidade de Ensino 3, dos cadernos dos anos 1, 2 e 3, são apresentados do mesmo modo e visam, conforme o quadro abaixo, a:

Quadro 14 – Objetivos da Unidade de Ensino 3

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
- analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética;
- entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
- analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados.

Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 3, p. 5).

Analisando os objetivos, percebemos que o discurso sustentado nos cadernos tem como base a alfabetização na perspectiva do letramento. A partir desse lema, é destacada a contribuição da teoria construtivista e dos estudos fonológicos sobre o processo de apropriação da língua. A escrita alfabética é conceituada nos cadernos como um sistema de representação notacional dos segmentos da fala. Desse modo,

[...] a apropriação da escrita alfabética deve ser concebida como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras e não como aquisição de um código que simplesmente substitui as unidades sonoras mínimas da fala. Tal como alertam Ferreiro (1995) e Moraes (2005), conceber a escrita como um código é um equívoco, porque, ao compreendê-la dessa maneira, colocamos, em primeiro plano, as capacidades de discriminação visual e auditiva, embora a aprendizagem da escrita alfabética envolva, sobretudo, a compreensão de propriedades conceituais (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 3, p. 6).

Nesse sentido, a alfabetização é vista, no texto, como um processo evolutivo de notação da escrita, ou seja, processo de compreensão do SEA, pelo qual as crianças vão compreendendo que a escrita representa ou nota os segmentos sonoros das palavras. Nesse processo, segundo os autores, as crianças constroem e reconstroem hipóteses, conhecimentos referentes ao SEA para se tornarem alfabetizadas.

A conceituação da escrita como sistema notacional tem como base os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). De acordo com Cabral e Pessoa (2013), a partir das contribuições da teoria construtivista, “[...] passou-se a questionar sobre o ‘como fazer’, o ‘por que fazer’ e o ‘para que fazer’, levando-se em consideração como o aluno processa o conhecimento (sobre o SEA) e como o professor pode intervir nessa ação” (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 3, p. 9).

O processo de construção e reconstrução da linguagem escrita é apresentado nos cadernos por meio de exemplos de escritas infantis. Os textos que integram os cadernos das Unidades 3, produzidos por Leite e Moraes (ano 1, p. 7), assim como o de Silva e Seal (ano 2, p. 6) e Cabral e Pessoa (ano 3, p. 6) ressaltam que esse processo de “reconstrução” é vivenciado por todas as crianças a partir das hipóteses/níveis/períodos de escrita. Segundo os autores, não é possível queimar as etapas da apropriação da escrita. Para que a criança mude de hipóteses, “[...] ela precisa ser desafiada, ser convidada a refletir sobre as palavras” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 3, p. 17). A imagem abaixo ilustra bem essa compreensão.

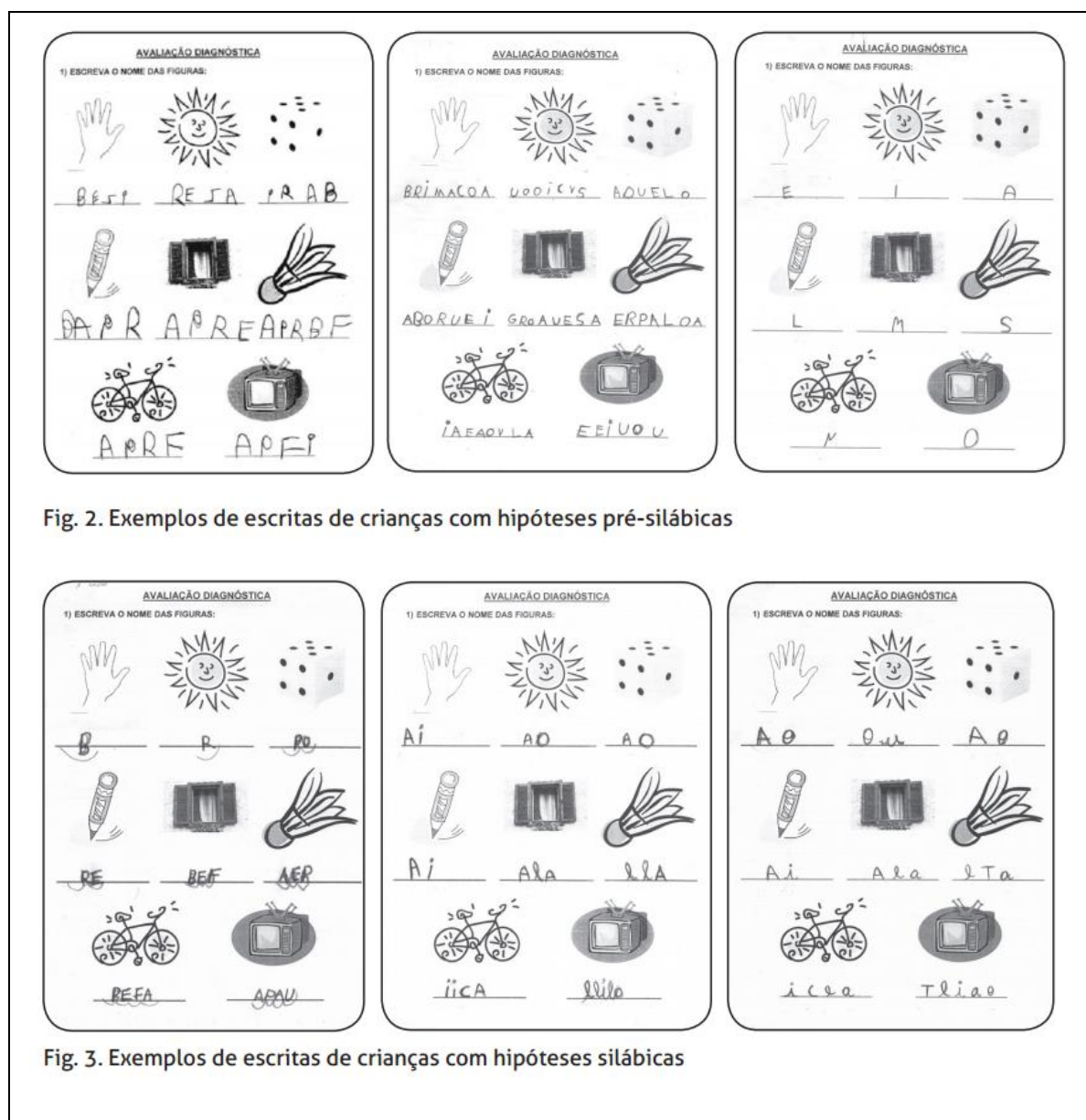
Figura 14 – Texto imagéticos dos cadernos do Pnaic com foco na palavra



Fonte: Brasil (2012, ano 2, unidade 2, p. 13; ano 1, unidade 3, p. 13).

As imagens com o enunciado “palavra” são apresentadas a partir de tijolos de construção e uma pá de pedreiro; já a outra é expressa por um lápis que dá o sentido da escrita cursiva dessa palavra. Essas imagens revelam o modo como a conceituação do conhecimento do SEA é compreendida nos cadernos do Pnaic, como um processo de construção da língua, pelo qual todas as crianças irão passar. Ressaltamos que essa compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita tem como base teórica o construtivismo. Seguem exemplos de atividades de construção de escritas infantis.

Figura 15 – Escrita infantil - Teoria da Psicogênese



Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 3, p. 12; 14).

Figura 16 – Escrita infantil - Teoria da Psicogênese

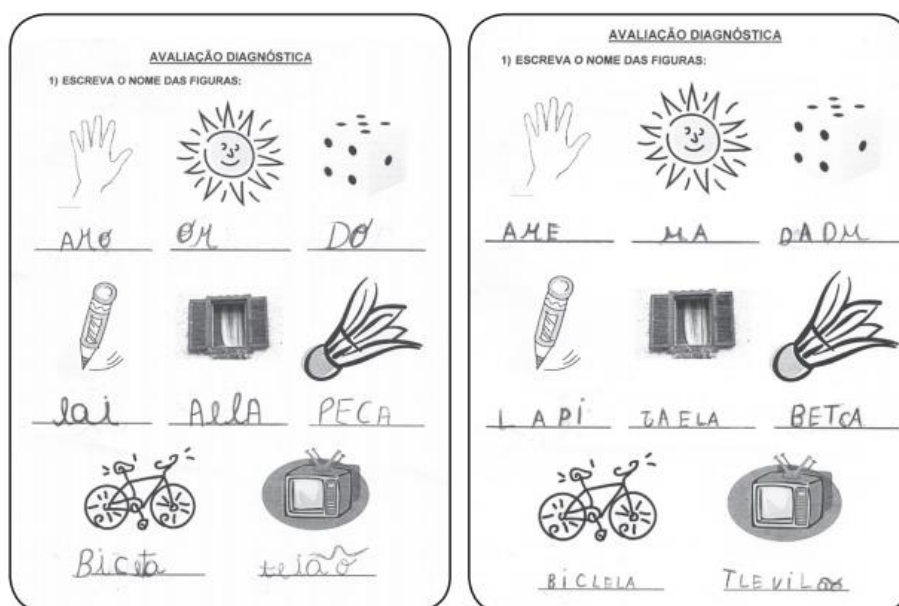


Fig. 4. Exemplos de escritas de crianças com hipóteses silábico-alfabéticas



Fig. 5. Exemplo de escrita alfabética

Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 3, p. 15).

Essa proposta de atividade de escrita de palavras por meio de imagens é amplamente apresentada nos cadernos como exemplo de avaliação diagnóstica, por meio da qual os professores avaliam em qual hipótese de escrita a criança se encontra, para poderem, assim, planejar novas intervenções de ensino.

Para auxiliar os professores alfabetizadores sobre os conhecimentos que constituem o SEA que precisam ser compreendidos e dominados pelas crianças, é apresentado, em todos os textos da Unidade de Ensino 3, um quadro, organizado a partir dos estudos de Leal e Morais (2010) e Morais (2012), que lista os conhecimentos do SEA. Vejamos,

Figura 17 – Conhecimentos do SEA

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012):

1. escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 3, p. 10).

Analisando o quadro, vemos que os objetivos enfatizam muito o ensino das letras, sílabas e palavras. Os objetivos 6, 7 e 8 são os que mais explicitam a compreensão do sistema de notação dos segmentos sonoros da fala. Salientamos que esses objetivos também são muito parecidos com os objetivos apresentados nos quadros de direitos de aprendizagem. Percebemos que toda a discussão em torno da alfabetização, tanto nos textos de fundamentação teórica, quanto nos relatos de experiências que compõem os cadernos do Pnaic, prioriza o trabalho com uma das

dimensões da alfabetização, que é o eixo Análise Linguística: sistema de escrita alfabética.

Para consolidar os objetivos apresentados, são sugeridas atividades que envolvem: as correspondências som-grafia; a consciência fonológica; a fluência da leitura; a leitura e a produção de textos; e o ensino da norma ortográfica. Organizamos um quadro que sistematiza o trabalho em cada atividade proposta.

Quadro 15 – Conhecimentos do SEA e propostas de atividades

| CONHECIMENTOS DO SEA | SUGESTÃO DE ATIVIDADES |
|--|--|
| Correspondências som-grafia | Cruzadinha, caça-palavras, exploração da ordem alfabética, escrita de palavras (parlendas, cantigas, trava-línguas) com alfabeto móvel, jogos envolvendo escrita de palavras |
| Consciência fonológica | Jogos: bingo dos sons iniciais, caça-rimas, dado sonoro, trinca mágica; exploração de textos sonoros (trava-línguas, parlendas, cantigas de roda, textos poéticos, rimas); escrita de palavras com a mesma sílaba |
| Fluência da leitura | Leitura livre ou em pequenos grupos de textos de diferentes gêneros; cantinho da leitura |
| Leitura e produção de textos | Leitura de livros que possibilite a reflexão do SEA: adedonha, alfabeto de histórias, ABC doido, jogo das palavras, bicho que te quero livre, jogo da parlenda, um sapo dentro do saco, “zig zag”, as paredes têm ouvidos etc. |
| Ensino da norma ortográfica | Atividade de leitura/escrita e agrupamento de palavras com correspondências regulares e irregulares, escritas com as letras: X – CH; R-RR; P/B; M-N; LH-CH-NH; C-QU; S-Z, G-J etc. Elaboração de regras; jogos de alfabetização; uso do dicionário |
| Reconhecimento de diferentes tipos de letras | Pesquisas, apresentação de textos com diferentes tipos de letras, comparação dos tipos de letras |
| Espaços em branco para segmentar palavras no texto | Análise dos espaços em branco, pintura das palavras com cor diferente, pintura dos espaços, verificação da letra inicial e final das palavras no texto, reescrita do texto com a inserção dos espaços em branco |

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos, nos enunciados, que as atividades de consciência fonológica são fundamentais nas turmas de 1º ano do Ciclo de Alfabetização, pois possibilitam que as crianças compreendam o sistema notacional, sistematizando as diferentes relações som-grafia da língua. No entanto, os autores dos textos que integram os cadernos do Pnaic alertam que consciência fonológica não é o mesmo que consciência fonêmica ou método fônico. A consciência fonológica “[...] envolve não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas também, e sobretudo, unidades sonoras como sílabas e rimas” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 3, p. 6). Apresentamos a seguir dois relatos em que foram priorizados no trabalho com esse conhecimento a partir do jogo.

O primeiro relato é da professora Suzani de uma turma de 1º ano, que trabalhou com o jogo *caça-rimas*, para desenvolver a consciência fonológica. O jogo consiste em as crianças localizar as figuras cujos nomes rimam umas com as outras. Esse jogo faz parte do acervo da caixa de jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC para as turmas do Ciclo de Alfabetização das escolas públicas de ensino fundamental. A professora trabalhou com o jogo em sua sala de aula, chamando a atenção para os sons iniciais e finais das palavras. Após o momento lúdico, a atividade seguinte foi a realização de uma cruzadinha com imagens, onde as crianças deveriam escrever os nomes das figuras.

É possível notar que a atividade realizada pela professora é consonante com as orientações do Quadro 15 aqui apresentado. Segue a imagem do jogo *caça-rimas*.

Figura 18 – Jogo da caixa de alfabetização do MEC



Fonte: Brasil (2012, ano 1, unidade 3, p. 37).

A outra atividade foi desenvolvida pela professora Cyntia, de uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Segundo a professora, o jogo é uma atividade constante em sua prática. O jogo escolhido para trabalhar a consciência fonológica foi troca-letas. Esse jogo também faz parte do acervo disponibilizado pela MEC às escolas. Durante a atividade, ela percebeu que

[...] Jogando o 'Troca letras' os alunos com maiores dificuldades fizeram muitas descobertas sobre a escrita, dentre elas os sons nasais nas palavras, a mudança no sentido da palavra, ao trocar apenas uma letra, a semelhança no som de algumas palavras e a diferença na escrita. Também escreveram autonomamente com auxílio de algumas pistas, com a troca da letra inicial, medial e final (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 7, p. 24).

Ao final da atividade com o jogo troca-letas, a professora Cynthia retirou as imagens ao lado das palavras e chamou as crianças ao quadro para que localizassem os pares de palavras que ela ditava, para que elas escrevessem no quadro. Desse modo, foi produzida uma lista de palavras que, ao final, todos leram coletivamente. Segundo a professora, esse jogo possibilitou a avaliação das dificuldades e avanços das crianças. Observamos que o objetivo do jogo consistiu na comparação das palavras, na identificação do som (fonema) em diferentes palavras e sua relação com a unidade gráfica (letras).

Figura 19 – Jogo da caixa de alfabetização do MEC



Fonte: Brasil (2012, ano 3, unidade 7, p. 24).

Não percebemos, nos relatos, o que levou as professoras a trabalhar o jogo. Os jogos, assim como os livros literários, são apresentados como materiais de apoio, para as professoras trabalharem os conhecimentos do SEA. Desse modo, constatamos que o foco do trabalho de alfabetização dos cadernos perpassa o ensino das unidades menores da língua a partir da reflexão da escrita de palavras soltas, sem contextualização.

No diálogo com os cadernos, vimos a força da teoria construtivista na fundamentação dos textos sobre o processo de alfabetização. No entanto, observamos que a base que sustenta a ação de formação do Pnaic é o discurso da alfabetização na perspectiva do letramento. No diálogo com os textos, vimos que o termo letramento é amplamente apresentando a partir das contribuições de Magda Becker Soares.

De acordo com Magda Soares (2004), a teoria construtivista contribuiu muito com os estudos a respeito da alfabetização. No entanto, também conduziu para falsas inferências, na medida em que defende que “[...] a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de conhecimentos” (SOARES, 2004, p. 11). Segundo a autora, “[...] privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica”. Assim, “[...] com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (SOARES, 2004, p. 11). Para Soares (1985, p 19), a alfabetização é “[...] um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita”. A autora considera que atribuir à alfabetização um sentido amplo é o mesmo que negar suas especificidades. Segundo Stieg (2014), as discussões apresentadas por Soares (2004) sobre indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento conciliam as ideias dos defensores do método fônico e dos defensores da teoria construtivista.

Percebemos que as orientações e sugestões propostas nos cadernos, para que haja a articulação entre a alfabetização e o letramento, situam-se nos textos que versam sobre o trabalho com os diferentes gêneros textuais e a reflexão sobre o SEA. Esse último conhecimento é a dimensão da alfabetização mais evidenciada nos textos. De acordo com os cadernos, a consolidação dos conhecimentos do quadro dos direitos

de aprendizagem perpassa a necessidade do planejamento com base na alfabetização na perspectiva do letramento; as rotinas de alfabetização; o uso de diferentes materiais didáticos e os registros do acompanhamento da aprendizagem são destacados como elementos fundamentais da ação pedagógica.

Consideramos que o Programa de Formação do Pnaic apresenta uma visão pragmática para a melhoria da qualidade do ensino, depositando apenas na ação do professor essa melhoria a partir da adoção dos quadros de direitos de aprendizagem e da mudança da prática docente. Percebemos que não são aprofundadas nos cadernos as condições de trabalho do professor, a valorização docente e outras questões que atravessam o fazer pedagógico.

Vimos que, apesar da fundamentação sobre a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, as orientações didáticas dos textos ressaltam práticas docentes a partir dos conhecimentos do SEA. O termo letramento é referendado para destacar a importância do ensino com base nos diferentes gêneros textuais. No entanto, os textos “[...] não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam” (GERALDI, 1997, p. 168). Ou seja, os textos são utilizados nos cadernos como pré-texto para ensinar os conhecimentos do sistema de escrita alfabético. A leitura, como produção de sentidos, não é aprofundada nos enunciados apresentados. São priorizadas as abordagens tradicional e cognitiva de leitura. Nessa direção, o discurso presentificado nos textos conceitua a alfabetização como uma técnica, uma competência linguística que possibilitará, posteriormente, aos sujeitos o acesso a práticas de letramento.

Ressaltamos que até o presente momento, apresentamos o modo como a alfabetização é conceituada nos cadernos do Pnaic. Com base em observações, destacamos que continuaremos trabalhando a partir de categorias conceituais, visando a compreender como o termo letramento é conceituado nos enunciados dos cadernos do Pnaic. Também serão analisados os contextos em que os termos alfabetização e letramento aparecem conjuntamente. Destacamos que nossas análises sobre esses aspectos serão apresentadas no próximo capítulo deste estudo, a partir das seguintes categorias: práticas de leitura, gêneros textuais e usos sociais da leitura.

4.2 O CONCEITO DE LETRAMENTO NOS CADERNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PNAIC 2013

Estudos e pesquisas no âmbito da educação mostram que o termo letramento ganhou destaque a partir das décadas de 1980 e 1990 com os estudos desenvolvidos por Soares (2000), Kleiman (1999) e Tfouni (1995). Segundo as autoras, letramento é considerado um termo mais amplo e completo, pois ressalta as questões sociais da aquisição da língua; já a alfabetização é compreendida como processo de codificação e decodificação. De acordo com Costa (2010, p. 14), o discurso oficial do MEC passou a adotar “[...] o termo letramento para designar o trabalho com o texto e os usos de diferentes gêneros textuais que o indivíduo faz na sociedade”.

Ao analisarmos os cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pnaic 2013, vimos que o conceito de letramento que fundamenta a ação de formação do Pacto tem como base os estudos desenvolvidos por Maga Soares, no entanto alguns textos também referenciam as pesquisas de Kleiman (1999). Para essa autora, as práticas de letramento escolar devem articular o letramento social e potencializar as habilidades e competências dos alunos no que se refere aos usos sociais dos textos.

Observamos que a incidência total do termo letramento nos cadernos foi a menor, representando 2,51%, equivalendo à frequência de 35 vezes. Já o termo alfabetização-letramento representou 14,45%, totalizando 202. No entanto, o termo alfabetização-letramento aparece em contextos que ora reforçam as práticas de alfabetização, ora as práticas de letramento, objetivando enfatizar a importância da integração de ambos os termos.

Para responder ao objetivo desta tese, que é compreender os conceitos de alfabetização e letramento que são balizados nos cadernos de formação do Pnaic 2013, analisamos os cadernos da ação de formação em língua portuguesa e verificamos, conforme mencionado, que o conceito de letramento está relacionado com os seguintes temas: **gêneros textuais, práticas de leitura e usos sociais da leitura**. Acreditamos que a compreensão desses temas explicitará o conceito de letramento da formação do Pnaic e também ajudará a confirmar ou não a nossa tese.

4.2.1 Gêneros textuais

A noção de gêneros e sua importância para as práticas de alfabetização é evidenciada em diversos textos dos cadernos, principalmente os que discutem o planejamento. Analisaremos os enunciados-textos dos cadernos que tratam especificamente de gêneros textuais. Eles estão organizados na unidade 5 dos cadernos do 1º, 2º e 3º ano, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 16 – Unidades temáticas sobre gêneros textuais

| |
|---|
| ANO 1 – UNIDADE 5 Os diferentes textos em sala de alfabetização |
| ANO 2 – UNIDADE 5 O trabalho com gêneros textuais na sala de aula |
| ANO 3 – UNIDADE 5 O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntos |

Fonte: Produzido pela autora.

Observamos que os enunciados dos cadernos que dialogam sobre o gênero textual tomam como base os estudos desenvolvidos por Bakhtin (2003), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), Koch e Elias (2009) e Marcuschi (2005) para conceituar os gêneros textuais e apontar a importância de eles serem trabalhados na escola.

No texto intitulado “Por que ensinar gêneros textuais na escola?”, de autoria de Dubeux e Silva (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 5, p. 6), as autoras discutem sobre o tema e fazem ressalvas sobre a diferença entre gêneros textuais e tipos textuais. Para conceituar o primeiro termo, dialogam com os estudos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros discursivos, e também com Schneuwly e Dolz (2004), conceituando os gêneros textuais como instrumentos culturais de interação social que, conforme o contexto histórico, apresentam determinadas formas, estilos, composições. “Em consequência das mudanças sociais, os gêneros se alteram, desaparecem, se transformam em outros gêneros” (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 5, p. 7).

Nesse sentido, afirmam que os gêneros materializados em textos, assumem formas variadas para atender a diferentes propósitos. Em situações de interação verbal, os gêneros também servem como modeladores do discurso. As autoras destacam que Schneuwly e Dolz (2004) concebem os gêneros textuais como um instrumento, ou seja, como forma de linguagem situada na ação entre o indivíduo que age e o objeto ou a situação na qual ele age. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 65), o gênero é

[...] um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de 'mega-instrumento', para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto, é apropriar-se de gêneros.

Vimos que a metáfora da instrumentalização é utilizada para explicar a necessidade de a escola proporcionar situações de ensino aprendizagem que contribuam para que os alunos dominem e se apropriem dos gêneros como possibilidade de responder às exigências comunicativas e agir discursivamente.

Segundo Marcuschi (2008, p. 162), a instrumentalização da língua não deve ser interpretada de forma inadequada e nem é essa a intenção dos autores. Para ele, a língua é uma forma de vida, uma forma de ação, portanto a produção discursiva “[...] é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informativo”.

De acordo com Silva (BRASIL, 2012, ano 3, unidade, 5, p. 8), há uma multiplicidade de gêneros e para a realização de um trabalho progressivo com os gêneros na escola, é importante que os professores façam uma seleção de gêneros textuais com “[...] características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas relativamente diferentes entre si, pois, assim, estará contribuindo para que seus alunos realizem diferentes operações de linguagem e se apropriem de diversas práticas de letramento”. Essa sistematização é apresentada nos cadernos por meio de um agrupamento de onze gêneros que, conforme a autora, devem ser trabalhados na escola a partir de uma proposta pedagógica organizada por meio de sequências didáticas, projetos, entre outros. O quadro a seguir, apresenta o modo como os gêneros estão organizados.

Quadro 17 – Agrupamento dos gêneros textuais

| | |
|--|---|
| <p>1) Textos literários ficcionais</p> <p>São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.</p> <p>2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas</p> <p>Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registro escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.</p> <p>3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas</p> <p>Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.</p> <p>4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico</p> <p>São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.</p> <p>5) Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes, buscando o convencimento do outro</p> <p>Com base nos textos do agrupamento 5 os sujeitos exercitam suas capacidades argumentativas. Cartas de reclamação, cartas de leitores, artigos de opinião, editoriais, debates regrados e reportagens são exemplos de textos com tais finalidades.</p> | <p>6) Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços - e promover campanhas educativas no setor da publicidade</p> <p>Também aqui a persuasão está presente, mas com a finalidade de fazer o outro adquirir produtos e/ou serviços ou mudar determinados comportamentos. São exemplos: cartazes educativos, anúncios publicitários, placas e faixas.</p> <p>7) Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos</p> <p>Fazem parte do grupo sete os chamados textos instrucionais, tais como as receitas, os manuais de uso de eletrodomésticos, as instruções de jogos, as instruções de montagem e os regulamentos.</p> <p>8) Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade.</p> <p>São eles: as agendas, os cronogramas, os calendários, os quadros de horários, as folhinhas e os mapas.</p> <p>9) Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais.</p> <p>São textos que fazem parte, principalmente, dos espaços de trabalho: os requerimentos, os formulários, os ofícios, os currículos e os avisos.</p> <p>10) Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades</p> <p>As cartas pessoais, os bilhetes, os e-mails, os telegramas medeiam as relações entre as pessoas, em diferentes tipos de situações de interação.</p> <p>11) Textos não verbais</p> <p>Os textos que não veiculam a linguagem verbal, escrita, tendo, portanto, foco na linguagem não verbal, tais como as histórias em quadrinhos só com imagens, as charges, pinturas, esculturas e algumas placas de trânsito compõem tal agrupamento.</p> |
|--|---|

Fonte: Brasil (2012, ano 3, unidade 5, p. 8).

Conforme a orientação de Silva (BRASIL, 2012, ano 3, unidade, 5, p.10), “[...] os agrupamentos buscam garantir que diferentes finalidades sociais de leitura e escrita sejam contempladas em sala de aula, por meio de um trabalho sistemático com os gêneros variados”. Ressalta, ainda, que os cinco primeiros agrupamentos são considerados os mais relevantes para serem trabalhados no Ciclo de Alfabetização, pois atendem às esferas discursivas: a literária, a acadêmica e a midiática, que são priorizadas no quadro de direitos de aprendizagem gerais.

A proposta tem como base os estudos desenvolvidos por Dolz e Schneuwly (2004). É importante destacar que os autores concebem a sequência didática como um modo de sistematização da prática educativa com vistas ao ensino das características dos gêneros textuais. O estudo do gênero tem como objetivo a aquisição da composição e da estrutura textual. Os aspectos discursivos da linguagem não são o foco do ensino. A base que fundamenta essa compreensão de gênero é a perspectiva interacionista e a sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, cuja preocupação é o ensino do gênero, que é visto como mecanismo fundamental para as atividades comunicativas.

Dialogando também com os estudos de Marchusci (2005) e Schneuwly e Dolz (2004), os pesquisadores Dubeux e Silva (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 5, p. 7) apontam a importância do ensino dos tipos textuais para tratar a natureza linguística da composição do texto. Diferentes dos gêneros textuais, são classificados como: narrativos, expositivos, argumentativos, descritivos e injuntivos. Segundo as autoras, os tipos textuais não são considerados “[...] textos com funções sociais definidas. São categorias teóricas determinadas pela organização dos elementos lexicais, sintáticos e relação lógica presentes nos conteúdos a serem falados ou escritos”.

O trabalho com gênero textual é apresentado como fundamental para o ensino da leitura e da escrita, pois possibilita as práticas de letramento, ou seja, que os alunos saibam fazer uso social da leitura e da escrita em diferentes situações sociais de comunicação. Assim, favorecer o contato com diferentes textos aos alunos possibilita-

[...] não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se ‘alfabetizarem’ – adquirir a tecnologia da escrita, mas também,

tornarem-se 'letrados', ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia escrita em situações reais de leitura e produção de textos (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 5, p. 8).

Para sistematizar o trabalho com os gêneros textuais, são apresentados relatos de experiências de professores do Ciclo de Alfabetização, cujas práticas contemplaram, de forma articulada, a alfabetização na perspectiva do letramento. Os gêneros mais enfatizados nos relatos foram: poema, bilhete, mapa, biografia, ficha técnica, convite, história em quadrinhos, carta, adivinha, calendário, panfleto, lista, gráfico, relato histórico e cartazes informativos.

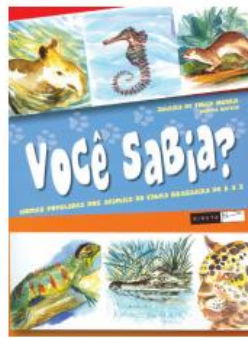
O relato da professora Célia Maria Passos Guimarães, de uma turma de 3º ano de uma escola municipal de Pernambuco (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 5, p. 12-28), revela como é a sistematização do trabalho com os gêneros textuais nos cadernos do Pnaic. A professora desenvolveu um projeto didático sobre a biodiversidade e a preservação ambiental na Mata Atlântica, organizado em dez aulas. O projeto contemplou os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia e teve como objetivo trabalhar a leitura e a produção de textos diversos. Segue abaixo o modo como a professora conduziu esse trabalho (Quadros 18 e 19):

Quadro 18 – Sistematização do relato com o trabalho gêneros textuais

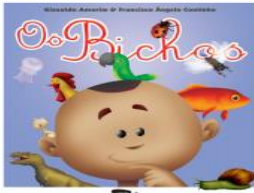
| | |
|--------------------------|--|
| Projeto didático | Biodiversidade e preservação ambiental na Mata Atlântica |
| Objetivo | Trabalhar a leitura e a produção de textos diversos |
| Componentes curriculares | Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia |
| Gêneros textuais | Mapas, tabelas, relatos históricos, biografias e cartazes educativos |

Fonte: Elaborado pela autora.


Quadro 19 – Sistematização do relato com o trabalho gêneros textuais (continua)

| | |
|---------|---|
| 1ª aula | <p>- Leitura do livro: 'Você sabia? Nomes populares dos animais da fauna brasileira de A a Z' (MURRIE, Zuleika de Felice)</p> <div data-bbox="459 432 707 768">  </div> <div data-bbox="730 510 1198 616"> <p>Murrie, Zuleika de Felice. Você sabia? Nomes populares dos animais da fauna brasileira de A a Z. Ilustrador: Rubens Matuck Editora: Biruta Ano: 2008.</p> </div> <div data-bbox="730 633 1249 763"> <p>No livro "Você sabia?" encontramos muitas curiosidades sobre animais da fauna brasileira, nomeados por ordem alfabética, conforme as designações pelas quais são conhecidos popularmente. É uma obra riquíssima de informações e de ilustrações e, a cada página que passamos, podemos responder à pergunta da obra: "Não, eu não sabia".</p> </div> |
| | <p>- Leitura a partir da inferência no texto respondendo às adivinhas do livro</p> <p>- Entrega de figuras de animais para os alunos classificarem segundo os atributos (penas, quantidade de patas etc.)</p> <p>- Leitura de um texto sobre a Mata Atlântica e sua diversidade</p> <div data-bbox="459 1093 1348 1422" style="background-color: #ffffcc; padding: 10px;"> <p>FARIA, Carolina. Desmatamento da Mata Atlântica. Em: www.infoescola.com/geografia-desmatamento-da-mata-atlantica, acessado em 04 de junho de 2012.</p> <p>A autora faz referência à Mata Atlântica e comenta que esta é a quinta área mais ameaçada do mundo e o bioma brasileiro que mais sofreu (e sofre) com a ocupação do homem. Faz alusão às espécies diversas de fauna e flora e a extinção, especialmente, ao mico-leão-dourado. Considera o fator econômico e social menos importante quando se pensa na preservação do que ainda resta do bioma. Cita alguns trabalhos desenvolvidos nesta direção, tais como os desenvolvidos pela ONG SOS MATA ATLÂNTICA, que realiza pesquisas, campanhas educativas e projetos importantes. O texto finaliza alertando o leitor para os perigos do desmatamento e da exploração dos recursos naturais para a preservação da Mata Atlântica.</p> </div> <p>- Elaboração de uma lista com os nomes de animais conhecidos, para trabalhar o SEA (ordem das letras do alfabeto, perceber que palavras diferentes variam quanto ao número e ordem de letras)</p> <p>"Escrevi o nome dos bichos no quadro, por exemplo:</p> <p>BICHO-PREGUIÇA</p> <p>LETRA QUE COMEÇA _____</p> <p>LETRA QUE TERMINA _____</p> <p>QUANTAS LETRAS TEM? _____</p> <p>QUANTAS SÍLABAS TEM? _____</p> |

Quadro 19 – Sistematização do relato com o trabalho gêneros textuais (continua)

| | | | | | | | |
|-------------------|--|---------------------|---------------------|---------------------|--|--|--|
| 2ª aula | <div><div></div><div><p>Os bichos. Autores: MORIM, Gisnaldo e COUTINHO, Francisco Ângelo Ilustrador: Nilson Bispo de Jesus Editora: Dimensão, 2009</p><p>Quantos bichos você conhece? O que você sabe sobre os sapos? E sobre os peixes? No livro <i>Os bichos</i>, por meio das indagações do personagem Chiquinho, aprendemos características que distinguem os animais de outros organismos vivos e somos levados a tratar essas características como critérios para agrupá-los no reino animal. A obra discute, ainda, a diversidade de ambientes em que os animais vivem e os hábitos que eles apresentam.</p></div></div> <div><ul style="list-style-type: none">- Leitura e exploração do texto- Preenchimento de tabela com a escrita de palavras sobre características dos animais</div> | | | | | | |
| 3ª aula | <div><ul style="list-style-type: none">- Distribuição de fichas com imagens de animais e classificação conforme o grupo: mamíferos, aves, répteis, anfíbios etc.)- Leitura da biografia de Lineu (estudioso responsável pela criação de uma classificação animal cientificamente aceita).- Apresentação aos alunos de fatos da vida de Linceu e sua produção científica- Cruzadinha com nomes de animais a partir das seguintes questões:</div> <div><div><div>1) sou pintada e tenho pelo liso, mamífero, carnívoro;</div><div>2) tenho um bico bem comprido, vivo no topo das árvores;</div><div>3) vivo nas margens dos rios e lagos, para me proteger fico embaixo da água por alguns minutos, sou o maior roedor entre os animais;</div><div>4) sou peixe de escamas, vivo em campos alagados, como frutos e folhas, moluscos, minha cor vai do castanho ao cinza escuro;</div><div>5) tenho hábitos de vida noturnos, possuo grandes garras, sou muito lenta, minha cor é cinza claro.</div></div></div> <div><ul style="list-style-type: none">- Para os alunos no nível pré-silábico, foram distribuídas imagens dos animais com os nomes abaixo. A professora lia a pergunta e eles respondiam, comparando o número de letras na palavra e no quadro da cruzadinha</div> | | | | | | |
| 4ª aula | <div><ul style="list-style-type: none">- Suporte Revista: leitura de texto de divulgação científica para buscar informações- Anotação sobre: nome do suporte, título do texto e página- Leitura exploratório e localização de informações no texto- Preenchimento de uma tabela sobre:</div> <table><tr><td>Habitat do animal</td><td>Hábitos alimentares</td><td>Mecanismo de defesa</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table> | Habitat do animal | Hábitos alimentares | Mecanismo de defesa | | | |
| Habitat do animal | Hábitos alimentares | Mecanismo de defesa | | | | | |
| | | | | | | | |

Quadro 19 – Sistematização do relato com o trabalho gêneros textuais (continua)

| | |
|---------|---|
| 5ª aula | <ul style="list-style-type: none"> - Gênero textual: ficha técnica - Reflexão sobre a finalidade, suporte, contexto de produção e forma de composição do gênero a partir das questões: <div data-bbox="515 432 1054 770" style="background-color: #ffffcc; padding: 10px;"> <p>a) Vocês já leram algum texto parecido com este em algum lugar?</p> <p>b) Onde encontramos textos como estes? Para que servem?</p> <p>c) De qual animal a ficha está falando?</p> <p>d) O texto é organizado em partes? Quais são estas partes e que títulos estas recebem?</p> <p>e) Que tipo de informação encontramos nestas partes?</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> - Produção coletiva de um cartaz sobre descobertas feitas sobre o gênero ficha técnica |
| 6ª aula | <ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita de fichas técnicas com as características dos animais estudados - Revisão ortográfica da escrita por meio de trocas de textos entre os alunos <div data-bbox="539 1115 1331 1944" style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p style="text-align: center;">FICHA DO BICHO</p>  <p>NOME <u>Anara azul</u></p> <p>NOME CIENTÍFICO _____</p> <p>TAMANHO <u>atl 1 metro</u></p> <p>PESO <u>3 a 5 KG</u></p> <p>O QUE COME <u>frutas, sementes, insetos, castanhas</u></p> <p>ONDE VIVE <u>na mata Atlântica</u></p> <p>CARACTERÍSTICAS FÍSICAS <u>pesa 3 a 5 KG</u></p> <p>TEMPO DE GESTAÇÃO <u>35 dias</u></p> <p>NÚMERO DE FILHOTES <u>2 a 3 ovos por ano</u></p> <p>TEMPO DE VIDA _____</p> <p>CURIOSIDADES <u>Costumam gritar muito para se comunicarem</u></p> <p>ALUNOS: <u>André oliveira da Silva Junior</u></p> <p>DATA <u>20/05/22</u></p> </div> |

Quadro 19 – Sistematização do relato com o trabalho gêneros textuais (conclusão)

| | |
|----------|--|
| 7ª aula | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de mapas: verificar extensão da Mata Atlântica - Preenchimento de mapas vazados com os nomes dos Estados em que ainda há Mata Atlântica - Reflexão oral sobre os povos existentes em cada região - Leitura de mapas com a localização de povos indígenas e leitura do relato mítico 'Ciricora' (Fonte: IBGE) - Reflexão com os alunos sobre os povos indígenas, como os primeiros habitantes da Mata Atlântica |
| 8ª aula | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de cartazes educativos, análise da estrutura e diagramação do texto (percepção de que são textos argumentativos) - Produção de cartazes educativos sensibilizando a comunidade escolar para a necessidade de preservar a Mata Atlântica e a população indígena |
| 9ª aula | <ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita de convites para as demais turmas apreciarem a exposição dos trabalhos realizados pela turma |
| 10ª aula | <ul style="list-style-type: none"> - Exposição dos trabalhos elaboradas ao longo do projeto |

Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho desenvolvido pela professora Célia evidencia o modo como os gêneros textuais são apresentados nos cadernos do Pnaic. É possível notar que a professora elencou vários gêneros textuais, no entanto sua prática priorizou a finalidade, composição e estrutura dos textos. O projeto idealizado e o trabalho com os gêneros não surgem a partir da necessidade discursiva das crianças, mas visa a atender os objetivos dos quadros de direitos de aprendizagem que ressaltam a importância do trabalho com os gêneros.

Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 1, p. 30).

Assim, ao tomar o gênero como ponto de partido, a professora Célia tentou garantir os direitos gerais de aprendizagens: língua portuguesa, buscando trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento. No entanto, como mostra o relato, a prática de letramento ficou restrita à leitura e à identificação da estrutura do gênero. Já o conceito de alfabetização defendido no caderno é o que permeia toda a prática da professora a partir da decodificação e codificação, listagem de palavras, cruzadinha, reflexão sobre o SEA. É possível notar que o gênero é tomado como instrumento cultural. A ênfase do ensino fica restrita às habilidades e competências que se pretendem explorar a partir do ensino de um determinado gênero.

Notamos que os cadernos do Pnaic priorizam muito os termos habilidades e competências. Conforme aponta Saviani (2011)), tais termos passam a ser incorporados no âmbito educacional a partir da década de 1960, por meio dos estudos behavioristas que influenciam os objetivos pedagógicos, considerando-os como níveis de conhecimentos desejáveis. Assim, os objetivos passam a ser vistos como competências que devem ser alcançadas pelos alunos. Essa corrente pedagógica baseia-se na perspectiva construtivista, cujo o lema é “aprender a aprender”, reforçando assim a teoria do capital humano. Conforme essa perspectiva, o sujeito constrói seu próprio conhecimento por meio da interação com o objeto. Essa visão de aprendizagem minimiza o ensino, a mediação qualificada do professor, os objetivos reais da educação e da escola de proporcionar a apropriação de conhecimentos científicos socialmente produzidos pela humanidade.

Segundo Newton Duarte (2001), a pedagogia das competências ganha destaque principalmente a partir dos estudos de Phillipe Perrenoud (1999). Duarte assinala que as pesquisas desse sociólogo são financiadas pelo Banco Mundial e têm como base uma concepção inatista de sujeito. A educação, nessa perspectiva, tem como objetivo “[...] passar de uma lógica de ensino para uma lógica de treinamento (*coaching*)” (PERRENOUD, 1999, p. 54). Assim, cabe à escola treinar os sujeitos para que tenham competências para atender às exigências econômicas e sociais. Consideramos que instrumentalizar os gêneros, treinando os alunos para que conheçam a sua estrutura e os usos sociais da leitura e da escrita, segue a mesma lógica do “aprender a aprender”, retirando da teoria dos gêneros discursivos formulada por Mikhail Bakhtin seu caráter ético, político e estético.

Para Bakhtin (2003), a língua é concebida como um processo de interação verbal, assim o modo como produzimos os gêneros discursivos dependerá do contexto enunciativo e do auditório social. Dessa forma, os gêneros discursivos, além de integrarem uma corrente discursiva mais ampla, estão intimamente relacionados com os processos de interação verbal entre os sujeitos.

[...] A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo *na escolha de um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos participantes, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor).

Nesse sentido, é o contexto de interação verbal que irá determinar a escolha do gênero discursivo mais relevante para o evento comunicativo. Todavia, observamos que os cadernos do Pnaic se apropriam de leituras dos estudos bakhtinianos para ressaltar a importância de a escola trabalhar os gêneros textuais e orais, como garantia para os estudantes saberem fazer uso social da leitura e da escrita e, portanto, das práticas de letramento.

A defesa de que o trabalho centrado nos gêneros discursivos é um caminho profícuo para a ampliação do grau de letramento dos alunos decorre da perspectiva bakhtiniana que evidencia que ‘cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados’ (BAKHTIN, 2000, p. 279). Nessa perspectiva, os gêneros circulam na sociedade. Introduzindo-os na escola, fazemos com que o que se ensina na escola seja claramente articulado ao que ocorre fora dela (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 2, p. 20).

É possível notar que a contribuição dos estudos de Bakhtin (1997) sobre os gêneros discursivos é utilizada para conceituar os gêneros textuais, na perspectiva do letramento. Ressaltamos que os gêneros discursivos, na concepção bakhtiniana, não visam ao ensino dos aspectos estruturantes dos gêneros. “[...] A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo *na escolha de um certo gênero de discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor). Essa escolha é determinada pela intenção discursiva e pelo auditório social, pois,

[...] Ao falar sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário [...]. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos

procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, *o estilo* do enunciado (BAKHITN, 2003, p. 302, grifos do autor).

Acreditamos que esses aspectos pontuados por Bakthin (2003) são fundamentais para a sistematização do trabalho com o gênero. Tomando como referência sua noção de gênero discursivo, consideramos que as práticas docentes devem ir além de apresentação e compreensão dos textos. É importante que as crianças, conforme assinala Geraldi (1997), tenham o que dizer, razões para produzir textos, para quem dizer, constituam-se como sujeito do dizer e façam escolhas de estratégias que realizem suas intenções (GERALDI, 1997, p. 137).

Observamos brevemente, na prática da professora Célia, como o trabalho com a leitura é apresentado. Ampliaremos nosso diálogo sobre a leitura, apresentando a seguir o modo como os cadernos do Pnaic sistematizam esse conhecimento.

4.2.2. Práticas de leitura e usos sociais da leitura

Ao longo de todos os textos dos cadernos do Pnaic, a leitura é apontada como um conhecimento primordial da alfabetização e está intimamente relacionada com o conceito de letramento utilizado nos cadernos. Os textos que dialogam sobre a leitura fazem também referência à importância do trabalho com os gêneros textuais. A aprendizagem da leitura, conforme os cadernos, envolve diferentes habilidades: “[...] (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 2, p. 8). Tais habilidades se inter-relacionam e devem permear as práticas de ensino da leitura.

Para fundamentar o ensino da leitura, são utilizados vários autores, dentre eles, destacamos Lerner (2007), Solé (1998), Brandão (2006) e Koch (2009). De modo geral, os autores ressaltam que a leitura possibilita o trabalho com os gêneros textuais na escola. No caderno intitulado *O trabalho com gêneros textuais na sala de aula* (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 5), a leitura é apontada como objeto de ensino e de

aprendizagem. Para justificar essa premissa, os enunciados dos cadernos trazem em destaque a contribuição da professora Delia Lerner¹² (Figura 20).

Figura 20 – Citação de Lerner (2007, p. 79-80).

“Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” e “apresentar”, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social. Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno.”

Fonte: Brasil (2012, ano 2, unidade 5, p. 30).

De acordo com Lerner (2007), o ensino da leitura, na escola, *transcende* a alfabetização e necessita levar em conta as práticas sociais da leitura e da escrita e sua relação com a vida dos sujeitos. Para assumir essa missão, a autora propõe a organização do ensino por meio de projetos que articulem os saberes didáticos com os saberes sociais. Destaca, ainda, que a escola deve funcionar como uma “microsociedade de leitores e escritores”. Segundo a autora, o desafio da escola é,

[...] construir uma nova versão fictícia da leitura, uma versão que se ajuste melhor à prática social que tentamos comunicar e permita a nossos alunos apropriarem-se efetivamente dela. Articular a teoria construtivista da aprendizagem com as regras e exigências institucionais está longe de ser fácil: é preciso encontrar outra maneira de administrar o tempo, de criar novos modos de controlar a aprendizagem, de transformar o contrato didático, de conciliar os objetivos institucionais com os objetivos pessoais dos alunos

¹² Délia Lerner é educadora argentina, professora da Universidade Nacional de La Plata (UNLP) e da Universidade de Buenos Aires (UBA). Seus estudos têm como base a teoria construtivista e compõem os módulos de formação do Profa e dos fascículos do Pró-letramento.

situações que propiciam o encontro dos alunos com um problema que devem resolver por si mesmos (BRASIL, 2001, M2UET3, p. 6).

A proposta da autora é que a escola crie problemas fictícios de leitura e escrita, que capacite os alunos a resolverem sabendo fazer uso desses conhecimentos na vida social. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros não visa a responder a uma situação real ou a uma necessidade discursiva. O construtivismo, conforme mencionamos, criticou o modo como a escola denominada de tradicional percebia os sujeitos. No excerto acima, observamos a dificuldade apontada em fazer a escola dialogar com a vida das crianças. Essa dificuldade decorre, na maioria das vezes, pelo fato de os objetivos institucionais se sobreporem aos interesses das crianças, pois estas não sabem e estão na escola para aprender o que se julga necessário ensinar.

Obviamente, concordamos que a escola precisa garantir a apropriação pelas crianças dos conhecimentos elaborados ao longo da história humana, considerados necessários para participação na vida social letrada. O problema é ter esses conhecimentos como ponto de partida e de chegada do processo de ensino aprendizagem, esquecendo-se dos conhecimentos infantis, de suas culturas ou, no máximo, conciliando-os com os interesses da escola para chegar sempre a uma única experiência, um único saber descrito nos quadros que, ironicamente, é denominado *Direitos de Aprendizagem*. Poderiam muito bem ser chamados de *Deveres de aprendizagem*.

Outra orientação apontada nos cadernos são as estratégias de leitura. Com base em Isabel Solé¹³ (1998), o discurso presente nos cadernos considera que,

[...] para que possamos compreender o que estamos lendo, desenvolvemos estratégias de leitura definidas pela autora como processos cognitivos e metalinguísticos complexos, que exigem de quem lê a habilidade de pensar e planejar durante a leitura. No momento que a docente explora os conhecimentos prévios dos estudantes, faz antecipações da leitura através da exploração das ilustrações, do título e do suporte textual e leva os alunos a compreenderem o sentido geral do texto, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura que serão de suma

¹³ Espanhola, professora do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação na Universidade de Barcelona, na Espanha, onde reside.

importância para alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 5, p. 31).

De acordo com Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, ao invés de relação entre sujeitos. Para que a leitura seja significativa, é preciso que sejam ensinadas na escola práticas de leitura significativas. Prática de leitura é compreendida pela autora como uma prática intencional que possibilita ao leitor ir e vir no texto, compreendendo-o e saboreando-o. Para isso, destaca que é importante que o professor motive os alunos a ler, que leia para eles e planeje situações que visem ao ensino das estratégias de leitura a partir de diferentes textos. A autora ressalta que as estratégias não podem ser confundidas com técnicas de leitura; são ferramentas fundamentais para uma leitura proficiente.

A leitura não é compreendida apenas como decodificação, pois envolve processos cognitivos fundamentais para a compreensão do texto. As habilidades leitoras requerem interpretação, geração de hipóteses, previsões e conferência das previsões. No que se refere a essas estratégias, observamos algumas orientações dos cadernos para que os alunos adquiram essa habilidade. Vejamos:

As situações de leitura compartilhada ajudam as crianças a desenvolver conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura que serão mobilizadas nas situações de leitura autônoma, ou seja, aquelas em que elas precisam ler sem ajuda. Este pressuposto é corroborado pelas ideias defendidas por Vygotsky (1989, 1994) de que aprendemos na interação, ou seja, as nossas apropriações se dão em nível intersíquico antes de se tornarem intrapsíquicos (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 5, p. 10).

A partir da leitura, as professoras buscaram desenvolver a capacidade dos alunos de compreender textos lidos por outras pessoas. Também estavam ensinando algumas estratégias de leitura fundamentais para que essa compreensão acontecesse: antecipação de sentidos do texto, elaboração de inferências, localização de informações, dentre outras (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 5, p. 18).

A capacidade de inferência é condição imprescindível ao leitor. É igualmente imprescindível para quem almeja entender o mundo para além do observado, estabelecendo relações de causa e efeito e construindo explicações entre ambas. Em essência, o conhecimento científico é construído a partir de inferências (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 5, p. 13).

É necessário destacar que o ensino das estratégias de leitura tem sido mencionado nos documentos do MEC. Os PCNs de língua portuguesas, por exemplo, salientam.

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.²⁸ É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (BRASIL, 1997, PCN: Língua Portuguesa, p. 41).

Assim, o ensino das estratégias de leitura é compreendido como algo que supera ou que não se restringe à decodificação, evidenciando uma certa atividade do sujeito diante do texto escrito com a finalidade de atender às suas necessidades. No contexto social, a leitura perpassa diferentes objetivos que direcionam a ação do sujeito diante do texto, “[...] lemos para obter informações sobre um assunto específico, para localizarmos uma rua, para seguirmos prescrições médicas, para nos distrairmos” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 2. p. 09).

Gontijo e Schwartz (2009) assinalam que existem diferentes modos de abordar a leitura de um texto. A partir dos estudos de Geraldi (1997) e Koch (2003, 2006), as autoras apontam três abordagens: conteudística, cognitivista e discursiva. Na abordagem conteudística, ler é um ato de decodificação. A leitura restringe-se ao próprio texto. Na cognitivista, ler é uma “[...] atividade de compreensão de informações presentes no texto” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 93). Nessa abordagem, o leitor é considerado sujeito ativo, que interage com o texto, buscando sentidos, utilizando, para tal, estratégias cognitivas, como “[...] percepção, inferências, memória etc., necessárias à compreensão do texto” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 93). Segundo as autoras, essa abordagem avança com relação à primeira, no entanto, os sentidos do texto ainda ficam restritos ao próprio texto, ou seja, o leitor busca reconhecer os sentidos elaborados pelo autor. Por fim, a abordagem discursiva “[...] defende que a compreensão de um texto não se encerra nele mesmo, nem nas capacidades

cognitivas do leitor”. Assim, a leitura envolve não apenas a busca de informações explícitas no texto ou habilidades cognitivas do leitor, mas, sobretudo, os sentidos atribuídos à leitura a partir da bagagem cultural, dos conhecimentos e experiências do leitor. Portanto, o diálogo é o que possibilita a produção de sentidos.

Com base nas contribuições das autoras, analisamos o quadro Direitos de Aprendizagem do Pnaic referentes ao eixo Leitura, buscando identificar as abordagens de leitura apresentadas para verificar se há predomínio de uma delas. Seguem nossas análises:

Quadro 20 – Direito de aprendizagem do eixo Leitura e abordagem de leitura

| Leitura | | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|---------------|---|-------|-------|-------|
| | Ler textos não-verbais, em diferentes suportes. | I/A | A/C | A/C |
| | Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia. | I/A | A/C | C |
| Cognitivista | Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. | I/A | A/C | A/C |
| Cognitivista | Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. | I/A | A/C | A/C |
| Cognitivista | Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. | I/A | A/C | A/C |
| | Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações. | I | A | C |
| Conteudística | Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | C |
| Conteudística | Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia. | I | A/C | A/C |
| Cognitivista | Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | A/C |
| Cognitivista | Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. | I | I/A | A/C |
| Cognitivista | Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | A/C |
| Cognitivista | Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. | I | A | A/C |
| Cognitivista | Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | C |
| Cognitivista | Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia. | I | A | A/C |
| Cognitivista | Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | I/A | A/C | A/C |
| Cognitivista | Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. | I/A | A/C | A/C |
| Discursiva ?? | Estabelecer relação de intertextualidade entre textos. | I | I/A | C |
| | Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos. | I/A | A/C | A/C |
| Conteudística | Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso. | | I | A |

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: BRASIL (2012, ano 1, unidade 1, p. 33).

Constatamos que a abordagem cognitivista prevalece sobre a conteudística e a discursiva. A partir desse dado, é possível notar que a base teórica construtivista sustenta os objetivos dos direitos de aprendizagem e as práticas de alfabetização balizadas nos cadernos no Pnaic. Dentre os objetivos apresentados, apenas um destaca a construção de sentidos a partir da leitura de textos verbais e não verbais. Embora seja um objetivo muito ligado à abordagem cognitivista, o modo como esse objetivo aparece abre espaço para um trabalho com outras produções de sentidos, que não se restrinjam ao texto e ao autor. No entanto, durante a análise dos relatos, evidenciamos poucas práticas que tomam a leitura como um processo de interlocução, possibilitando aos alunos outras leituras e reflexões do texto e de sua própria realidade.

Ao analisarmos os objetivos das práticas de leitura das professoras alfabetizadoras, vimos que os mais recorrentes foram: leitura deleite, ler para buscar informações nos textos, reconhecer a finalidade do gênero, buscar sentidos no texto a partir das estratégias de leitura. Nos relatos de experiência, constatamos disparidades entre os objetivos indicados no quadro de direitos de aprendizagem do eixo Leitura e as atividades propostas pelas professoras. O relato da professora Célia, já apresentado na análise dos gêneros textuais, exemplifica um pouco a condução deste trabalho. Apesar de ter levado para a sala de aula diferentes gêneros textuais, as práticas de leitura da professora ficaram restritas à abordagem conteudística, cabendo às crianças decodificar as informações explícitas no texto. Após a leitura dos textos, a professora trabalhou com os conhecimentos do SEA, por meio de escrita de palavras e reflexão sobre esses aspectos. Assim, a produção de sentidos dos textos não foi contemplada nos eventos de leitura da professora Célia.

Os relatos também mostram que as professoras utilizam bastante os livros didáticos e literários que fazem parte do acervo das obras complementares, aprovados no Programa Nacional do Livro (PNLD)¹⁴ e distribuídos pelo MEC para as turmas do Ciclo

¹⁴ “O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. As obras complementares, distribuídas no âmbito do PNLD, compõem acervos direcionados às turmas de alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de incrementar a aprendizagem no

de Alfabetização. Segundo Cornélio (2015, p. 78), esses materiais têm como base os conceitos de letramento e de alfabetização de Magda Becker Soares. De acordo com a autora, a partir do PNLD de 2010, “[...] a perspectiva do letramento é consolidada como orientadora das propostas governamentais para o campo da alfabetização”. No entanto, ao analisar as obras do PNLD dos anos 2007 e 2010, a autora concluiu que

[...] a perspectiva do letramento, apesar de se tornar a base para a política de alfabetização nos anos 2000, não se concretiza no Programa Nacional do Livro Didático. Há contradições entre a perspectiva que pretende alfabetizar letrando e a indicação dos avaliadores de livros como o Porta aberta. Em segundo lugar, podemos pensar que a perspectiva do letramento pretendeu exatamente o que foi observado: conciliação de diversas concepções existentes, sem que ocorressem mudanças no sentido de promover a alfabetização como uma ação política que se desenvolve nas escolas (CORNÉLIO, 2015, p. 255).

Ao todo, nos cadernos do ano 1, foram observados 16 relatos de experiências de práticas docentes; do ano 2 foram 22 e do ano 3 identificamos 19 relatos. Consideramos esses dados muito significativos, pois reforçam um dos objetivos da ação de formação do Pnaic, que é apresentar aos professores os materiais do PNLD, de modo que eles saibam fazer uso nas situações didáticas, garantindo, assim, os direitos de aprendizagem das crianças. Vejamos a seguir o relato da professora Cynthia, de uma turma do 3º ano, sobre o modo como costuma trabalhar a leitura a partir do livro didático.

Figura 21 – Relato sobre atividade de leitura com o livro didático

"Sempre que proponho uma atividade de leitura de texto do livro didático, essa leitura é feita silenciosamente, por aqueles que conseguem ler de modo autônomo. Então eu dou um tempo pra eles lerem tudo, enquanto os outros, que ainda não conseguem ler, estão nesse momento só olhando o livro. Eles realmente estão ociosos, porque não conseguem fazer a leitura daquele texto. Então depois eu proponho a leitura coletiva e, nesse momento, eu leio pra eles. Porque os que já estão conseguindo fazer a leitura leem, conseguem fazer a leitura, mas não compreendem muitas vezes o que leram. Eles têm essa dificuldade. Dizem assim: "Eita, deixa eu voltar pra ver o que eu li". Então é proveitoso ler mais ou menos umas duas, três vezes o texto, pra poder compreender. Aí eu faço a leitura coletiva. Depois dessa leitura coletiva, eu proponho, por exemplo, questões para serem respondidas sobre o texto. E aí, o que é que eu faço? Tem momentos em que eu faço uma compreensão do texto, oralmente. Tem momentos que eu faço a compreensão do texto por escrito.

Com os alunos que ainda não leem com autonomia, eu proponho um trabalho com a localização de palavras, dentro do texto, como por exemplo, circular palavras que eles já conhecem, a partir de uma questão como: **Quais são as palavras que vocês conseguem ler?** Então, geralmente, são palavras pequenas, de duas, três sílabas e não contendo sílabas complexas. Então eles sempre procuram, e quando encontram conseguem a palavra e conseguem ler ao menos a primeira sílaba. Então, dentro dessa leitura de palavras do texto, eu chego junto do grupo, das crianças que têm mais dificuldade. Porque eu não divido a turma, porque a sala é muuuuito apertada e não tem nenhum espaço

na sala pra dividir. Mas eu chego junto e vamos lá... digo: "Leia pra mim essa daqui que você circulou". E aí... quando eles fazem a leitura, eu pergunto: será que é isso mesmo? por exemplo, vamos supor que eles circularam a palavra milho. Aí ficou no "mi", no "mi", no "mi..." e pergunto: "Esse L, H, O, como é que a gente lê?" e aquele aluno diz: "L, H, O, CHO". Insisto: "Como é que a gente lê? Tem C aqui? Não". "Não tem. É um L. É um L. L, H, O..." Alguns têm essa dificuldade de fazer essa... essa oralização da sílaba complexa. Do L, H, O. Naquele dia eu fui tentando apontar palavras semelhantes, dentro do texto, pra que eles vissem essa relação dos sons, entre as palavras."

Fonte: Brasil (2012, ano 3, unidade 7, p. 20-21).

O modo como a professora conduz o trabalho com a leitura evidencia os sentidos produzidos a partir do texto. Ficam restritos às ideias do autor e ao trabalho com o SEA a partir da leitura e reflexão da escrita de palavras. O texto entra na sala de aula como pré-texto para trabalhar as unidades menores da língua, reforçando, assim, o

conceito de alfabetização compreendido nos cadernos como aquisição da tecnologia da escrita. Constatamos que a abordagem de leitura que prevalece na prática docente é a abordagem conteudística.

Outra proposta de condução do trabalho com a leitura a partir de obras complementares é apresentada no texto *Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula* (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 5, p. 15). O texto relata experiências da prática das professoras Severina Erika e Patrícia. Ambas ensinavam em turmas de 1º ano, do município de Recife-PE. As professoras planejaram conjuntamente e trabalharam o projeto *Meu bairro, quantos lugares!*, que contemplou os componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia. O objetivo foi levar as crianças a refletir sobre os elementos que compõem o bairro onde moram, a partir das categorias de análise: lugar, território e paisagem. As atividades do projeto foram desenvolvidas em sete aulas e culminaram na produção de um panfleto, que tinha como finalidade conscientizar as pessoas sobre os cuidados com o lugar em que moravam. Para iniciar a proposta didática, as professoras começaram com o seguinte diálogo:

[...] Alguém da turma mora perto de algum colega da sala? O que tem de mais interessante na rua em que você mora? O que você mais gosta de fazer? Vocês participam de alguma festa importante no bairro? [...] a casa de vocês tem água encanada da rua ou é água de poço? A rua é asfaltada e tem calçadas? Todas as casas têm luz elétrica? O ponto de ônibus é próximo da casa de vocês? (BRASIL, 2012, ano1, unidade 5, p. 16).

Os diálogos das professoras possibilitaram identificar os conhecimentos prévios que as crianças tinham com relação ao bairro onde moravam e aos elementos que o compunham. Consideramos que essa foi uma iniciativa de uma prática dialógica que deu voz às crianças, possibilitando a interação discursiva entre elas. Vejamos a mediação da professora Patrícia a partir dos diálogos.

Figura 22 – Intervenção da professora Patrícia

“Nesse momento, eu tive como objetivo ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre a rua onde moram. As mesmas mostraram muito conhecimento sobre o nome do local onde moram (Pina e Bode) e

descreveram os elementos que compõem esses bairros. Comecei perguntando: ‘O que vocês encontram na rua onde moram?’ E os alunos responderam: ‘PADARIA, tia!’ Busquei deles a escrita das palavras: ‘Como eu escrevo padaria? Vamos escrever todos juntos o que se pode encontrar na rua onde moram?’ Os alunos foram ditando letra por letra com o meu auxílio, refletindo sobre as letras que compõem cada palavra listada: CASA, AVENIDA, PRAÇA, PRAIA, RIO. Após a escrita destes nomes, pedi que as crianças completassem um quadro com a quantidade de letras e sílabas de cada uma destas palavras. Nesse momento, também fiz uma exploração coletiva das palavras, perguntando às crianças: ‘Que palavras começam com a mesma letra? Que palavras terminam com a mesma letra? Qual a palavra menor? Qual a palavra maior?’ Por fim, ainda solicitei a escrita de duas palavras que comesçassem com as letras iniciais das palavras que escrevemos.” (P, R, C, A)

A partir dos diálogos entre a professora Patrícia e as crianças, é possível visualizar que essa atividade teve como real intenção trabalhar a apropriação do sistema de escrita a partir da escrita de listas de palavras, levando às crianças a compreender que palavras diferentes compartilham letras iguais, variam quanto à ordem e quantidade de letras, apresentam estruturas silábicas diferentes, bem como ler e escrever palavras formadas por estruturas silábicas diferentes.

Após essa aula, as professoras deram continuidade ao projeto trabalhando os elementos que compõem a rua onde moram: as estratégias de orientação e localização de endereço, os meios de transporte que utilizam para chegar até a escola, o conceito do bairro, a escrita dos nomes dos bairros onde moram e o comércio presente nos bairros. Para o desenvolvimento dessas ações, foram utilizadas três obras complementares do PNLD.

Figura 23 – Obras complementares utilizadas no projeto



Fonte: BRASIL, (2012, ano 1, unidade 5).

A primeira obra de Ruth Rocha, *A rua do Marcelo*, foi ilustrada por Adalberto Cornavaca. Ao longo dessa história, o protagonista apresenta elementos que caracterizam sua rua e chama a atenção do leitor para os serviços de conservação e brincadeiras que podem ser realizadas na rua. De acordo com o enunciado do caderno, a partir da leitura, as professoras buscaram desenvolver nos alunos a capacidade de “[...] compreender textos lidos por outras pessoas. Também estavam ensinando algumas estratégias de leitura, como “[...] antecipação de sentidos do texto,

elaboração de inferência, localização de informação, dentre outras” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 5, p. 18).

Após a leitura, as professoras questionaram sobre os elementos comuns entre a rua onde moram e a rua de Marcelo. Em seguida, solicitaram a leitura do cartaz que haviam confeccionado com a lista de palavras com elementos dos bairros onde moravam, com o objetivo de comparar o que havia de comum ou não entre as ruas. As professoras também questionaram as crianças sobre o que era endereço e solicitaram uma pesquisa para casa sobre os seus endereços. Para essa ação, produziram coletivamente um texto do gênero bilhete. As crianças também trabalharam o gênero cartografia, a partir da elaboração de desenhos das ruas onde moravam, atendendo, desse modo aos objetivos dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização – Geografia e Língua Portuguesa. Segue abaixo o quadro com os Direitos de aprendizagem de Geografia.

Quadro 21 – Direitos de aprendizagem: Geografia

| Direitos gerais de aprendizagem: <u>Geografia</u> | | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|---|--|-------|-------|-------|
| | Reconhecer a relação entre sociedade e natureza na dinâmica do seu cotidiano e na paisagem local, bem como as mudanças ao longo do tempo. | I | I/A/C | I/A/C |
| | Descrever as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens. | I/A | A/C | A/C |
| | Conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem. | I/A | A/C | A/C |
| | Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples. | I | I/A/C | I/A/C |
| | Reconhecer os problemas ambientais existentes em sua comunidade e as ações básicas para a proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde. | I | I/A/C | I/A/C |
| | Produzir mapas, croquis ou roteiros utilizando os elementos da linguagem cartográfica (orientação, escala, cores e legendas). | I | I/A/C | I/A/C |
| | Ler o espaço geográfico de forma crítica através das categorias lugar, território, paisagem e região. | I | I/A | I/A/C |
| | Identificar as razões e os processos pelos quais os grupos locais e a sociedade transformam a natureza ao longo do tempo, observando as técnicas e as formas de apropriação da natureza e seus recursos. | I | I/A | I/A/C |
| I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar. | | | | |

Fonte: BRASIL (2012, ano 1, unidade 5, p. 39).

Os meios de transporte foram trabalhados a partir da obra denominada *A caminho da escola*, de autoria de Fabia Terni, ilustração de Michele Lacocca. As professoras

fizeram a leitura da história para as crianças e, em seguida, alguns questionamentos sobre os meios de transportes utilizados pelas personagens, fazendo comparações com a vivência das crianças. Após os diálogos, as crianças produziram desenhos e, na sequência, foi realizada a atividade de escrita dos nomes dos bairros. De acordo com a professora Érika, “[...] Nesse momento, tinha como objetivo trabalhar com atividades voltadas para o sistema de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 5, p. 23). As professoras pontuaram que trabalhar com o SEA, a partir de palavras ditadas pelas próprias crianças, contribuiu para a contextualização do ensino, dando sentido à aprendizagem.

As professoras lançaram questionamentos com as crianças sobre as atividades que elas mais gostavam de fazer no bairro, os lugares que gostavam de frequentar e o que queriam que tivesse em seus bairros. A partir dos relatos orais das crianças, mais uma vez, a professora Patrícia produziu um texto coletivo sobre o bairro dos seus sonhos e as crianças o ilustraram.

Podemos afirmar que as práticas de leitura das professoras tinham como objetivo o ensino das estratégias de leitura. Os questionamentos sobre os textos buscavam levar as crianças a compreendê-lo. Percebemos, em alguns diálogos, uma iniciativa de trabalho com a perspectiva discursiva nos eventos em que questionavam as crianças sobre suas impressões a respeito das histórias, fazendo articulação com a realidade vivenciada por elas. Desse modo, consideramos que os diálogos estabelecidos entre as professoras e as crianças contribuíram para que elas tivessem algo a dizer em suas produções. Vejamos a avaliação da professora Patrícia sobre essa prática.

Figura 24 – Relato da professora Patrícia

“Com suas falas pude perceber o que os alunos sentem e como percebem o bairro. Com isso, se sentem participantes do local onde moram propondo soluções significativas não só para eles como crianças, mas para toda a comunidade, pois os desenhos demonstraram um bairro ideal para todos e não só para as crianças, como se podia esperar dada a idade das mesmas. O que foi bastante evidenciado nas falas e desenhos das crianças foi o desejo por um lugar mais seguro com policiamento e sem drogas, mostrando a maturidade e o grau de observação das mesmas. Também pediram mais árvores, brinquedos na praça e ruas sem lixo. Estou muito feliz com o resultado!”

Fonte: BRASIL (2012, ano 1, unidade 5, p. 24).

A última obra do PNLD trabalhada pelas professoras foi o livro *Na venda de Vera*, de autoria de Graça Lima e de Hebe Coimbra, ilustração Graça Lima. A obra conta, em versos, o que é vendido na venda de Vera, levando o leitor a perceber que, dentro dos vidros, são vendidos ventos. O livro trabalha muito com rimas de palavras com estruturas silábicas canônicas¹⁵ e não canônicas.¹⁶

As professoras realizaram a leitura da história e, em seguida, indagaram às crianças sobre o tipo de comércio existente em seus bairros. Após os diálogos, elas retomaram o ensino das listas de palavras dos locais comuns de cada bairro. As crianças tinham que completar oralmente o que se fazia em cada local. À medida que ditavam, as professoras escreviam no quadro, constituindo-se novamente como as escribas das crianças. Apesar de priorizar o trabalho com o SEA, não observamos, nos relatos, a reflexão sobre as estruturas silábicas e a relação entre sons e letras e letras e sons a partir de um trabalho sistematizado de reflexão dos aspectos linguísticos da língua.

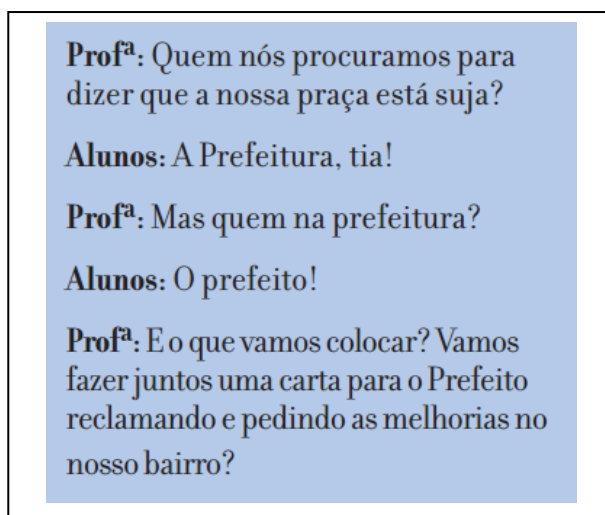
¹⁵ Sílabas canônicas são as sílabas constituídas por uma consoante (C) e por uma vogal (V).

¹⁶ Sílabas não canônicas apresentam outras estruturas ou padrões silábicos não canônicos, tais como: V (a-bacate), VC (es-ca-da), CVC (por-ta), CCV (pro-va), (Disponível: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>. Acesso em: 13 dez. 2016).

Outros elementos apresentados na obra literária também não foram contemplados, por exemplo, o efeito de sentido do texto a partir das imagens, cores, formas poéticas e imaginárias de utilização das palavras.

A partir dessas intervenções, as professoras lançaram para as crianças o desafio de produzir textos dos gêneros panfleto e carta reclamação. A professora Érika pediu aos alunos a escrita do panfleto, com o objetivo de conscientizar a comunidade para o cuidado com o lugar onde moram. Para isso, levou para a sala de aula exemplos de panfletos para as crianças conhecerem as características desse gênero. “[...] Em diferentes momentos, foram exploradas, principalmente, a representação da situação de comunicação (finalidade, interlocutor, sua própria posição como autor e o gênero), os aspectos composicionais e o tipo de linguagem adequada aos gêneros” (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 5, p. 26). Já a professora Patrícia optou pela escrita do texto argumentativo, carta reclamação, cujo objetivo foi levantar os problemas listados pelos alunos ao longo do projeto. Vejamos como foi lançada a proposta para os alunos.

Figura 25 – Motivação da escrita da professora Patrícia



Fonte: BRASIL (2012, ano 1, unidade 5, p. 27).

Observamos que as propostas de produção dos textos tinham interlocutores e objetivos reais. A definição dos interlocutores, prefeito e comunidade foi significativa, pois possibilitou que as crianças compreendessem que “[...] Um texto destina-se a *outro*, seu leitor provável, para o qual (os quais) está-se produzindo o que se produz” (GERALDI, 1997, p. 162, grifos do autor). Segundo as professoras, o projeto

possibilitou a vivência de situações de aprendizagens a partir de gêneros orais e escritos, compreendendo, assim, a função social da leitura e da escrita.

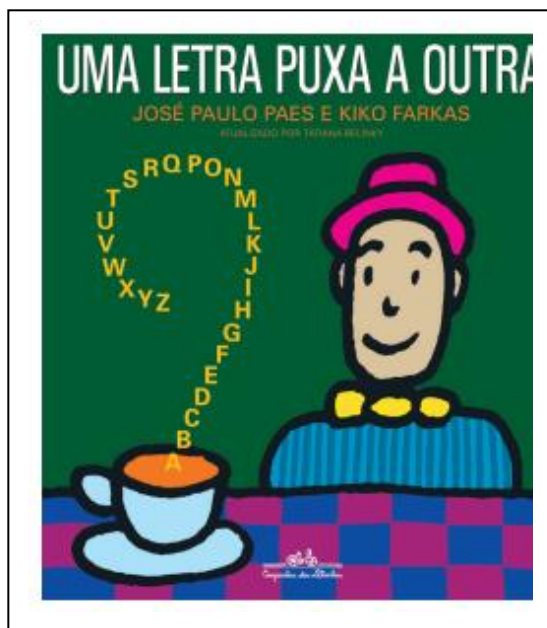
Consideramos que, apesar de algumas lacunas apontadas nas práticas das professoras, o projeto contribuiu para que as crianças se colocassem como produtoras de textos, mesmo não sendo desafiadas a escrever de forma autônoma seus próprios textos. Acreditamos que, por se tratar de uma turma do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, as professoras provavelmente tinham a falsa impressão de que elas não conseguiriam produzir os textos escritos sozinhas. Em todos os eventos, as professoras foram as escribas das crianças. Concordamos com Cagliari (2008, p. 183), quando afirma que,

Como atividade de escrita, é essencial que os alunos aprendam (e pratiquem) primeiro a escrita e ponham-se a escrever como eles acham que deve ser. Somente depois, já mais familiarizados com o ato de escrever, serão levados a reconsiderar o que fizeram, em função das normas ortográficas.

Potencializar as crianças como leitoras e produtoras de textos é considerá-las como sujeitos do dizer, sujeitos ativos e responsivos, “[...] ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda” (BAKHTIN, 2003, p. 339).

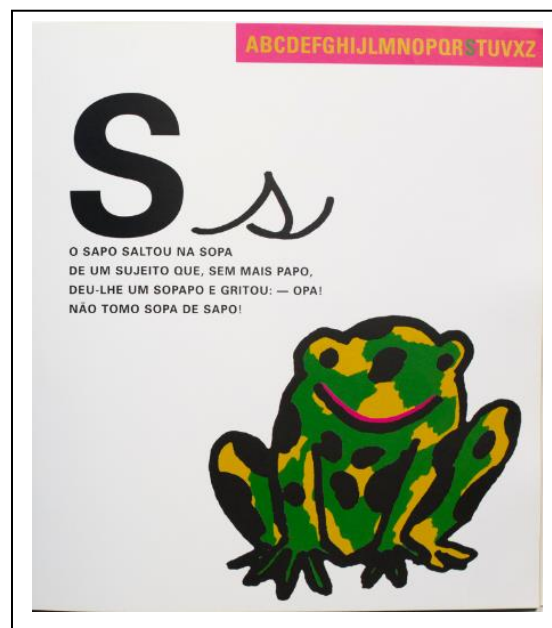
Na sessão Compartilhando, do caderno *Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais*, selecionamos o texto *Materiais complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização* (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 7, p. 32), pois apresenta uma orientação de trabalho com os eixos dos direitos de aprendizagem, que podem ser explorados pelos professores em turmas heterogêneas. A proposta sistematiza como os direitos de aprendizagem de cada eixo podem ser explorados de acordo com a obra complementar do PNLD *Uma letra puxa a outra*, de autoria de José Paulo Paes e Kiko Farkas. O livro apresenta poemas a partir das letras do alfabeto, explora a ordem alfabética, a letra inicial das palavras e a categorização gráfica das letras.

Figura 26 – Obra complementar do PNLD



Fonte: BRASIL (2012, ano 1, unidade 7, p. 32).

Figura 27 – Apresentação do poema



Fonte: <http://www.kikofarkas.com.br/infantil/uma-lettra-puxa-a-outra/>

As orientações didáticas a partir da obra tomam como base nove direitos de aprendizagem do eixo da leitura. Constatamos que todos os eixos apresentados são introduzidos no 1º ano do Ciclo de Alfabetização e devem ser consolidados no 3º ano. Vejamos as propostas de trabalho com os direitos selecionados na sessão Compartilhando (Figuras 28 e 29).

Figura 28 – Exploração do eixo Leitura

1. Eixo da Leitura

Ler pequenos textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.

- solicitar a leitura em voz alta dos pequenos textos de cada página, durante a exploração do livro;
- explorar alguns poemas do livro por meio de atividades impressas que tenham como foco circular palavras, responder questões de compreensão de textos de forma individual etc.

Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelos professores ou pelas crianças.

- estimular a antecipação de sentidos sobre o livro apenas pela análise da

capa e do seu título;

- perguntar se os alunos sabem como uma letra pode puxar a outra e em que sentido o autor está falando;
- explorar quem é o autor e perguntar se os alunos conhecem outros livros deste autor;
- explorar as imagens da capa, perguntando se os alunos sabem que sinal de pontuação é aquele e porque ele aparece na capa.

Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.

- ler cada pequeno poema e interrogar aos alunos sobre o que foi lido.

Fonte: BRASIL (2012, ano 1, unidade 7, p. 33).

Figura 29 – Exploração do eixo Leitura

| | |
|---|--|
| <p>Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.</p> <p>- explorar a relação entre as imagens de cada página com a letra que se quer dar ênfase, por exemplo: explorar, no poema da página 9, o sentido do trecho "cambaleia na corcova do camelo" e no "cachimbo do califa" (relacionar texto à imagem).</p> | <p>Elaborar inferências em textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos pelo professor ou outro leitor experiente ou lidos com autonomia.</p> <p>- fazer perguntas orais, como: No poema da página 13, por que é uma EMERGÊNCIA o fato de o elefante entrar no elevador?</p> |
| <p>Ler em voz alta, com fluência.</p> <p>- fazer um jogral para ser apresentado no recreio da escola, explorando a leitura dos pequenos textos (os alunos deverão saber de cor os textos) e a ordem alfabética (cada aluno deve ter uma letra na mão e a medida que forem lendo, vão apresentando-se ao público).</p> | <p>Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos pelo professor ou outro leitor experiente ou lidos com autonomia.</p> <p>- após a leitura de cada poeminha, fazer algumas perguntas de localização, tais como: Quais as outras palavras deste texto que começam com a letra em destaque?</p> <p>- Circular as palavras que forem citadas pela docente (cada aluno deve ter a cópia do texto que for alvo de análise nessa atividade).</p> |
| <p>Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos pelo professor ou outro leitor experiente ou lidos com autonomia.</p> <p>- explorar a relação entre várias informações apresentadas no texto, como por exemplo: De acordo com o poema da página 41, por que o sujeito deu um sopapo no sapo?</p> | <p>Estabelecer relações de intertextualidade entre textos</p> <p>- perguntar aos alunos em quais outros livros/gêneros podemos encontrar os textos organizados em forma alfabética;</p> |
| | <p>- ler alguns verbetes do livro "Dicionário do Humor Infantil", de Pedro Bloch, e pedir que os alunos identifiquem as semelhanças e diferenças entre este livro e o livro "Uma letra puxa a outra". Pode-se explorar algumas possíveis conclusões dos alunos: o livro de José Paulo explora para cada letra um poema, apresenta poemas e tem textos que brincam com a letra inicial das palavras em destaque; enquanto o livro de Pedro Bloch, tem vários verbetes para cada letra, e tem a finalidade de explorar o significado das palavras em destaque.</p> |

Evidenciamos que as atividades de leitura propostas são todas voltadas para as abordagens conteudísticas e cognitivistas. A interação dialógica com o texto fica restrita à busca das intenções do autor. Em nossos diálogos com Geraldi (2010, p. 133), compreendemos que:

Nenhum leitor comparece aos textos desnudado de suas contrapalavras de modo que participam da compreensão construída tanto aquele que lê quanto aquele que escreveu, com predominância do primeiro porque no diálogo travado na leitura o autor se faz falante e se faz mudo nas muitas palavras cujos fios de significação reconhecidos são reorientados segundo diferentes direções impostas pelas contrapalavras da leitura.

Considerando nosso objeto de estudo, que é compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pnaic, podemos inferir, ante o exposto, que o letramento será alcançado por meio do trabalho com os gêneros textuais. Assim, o texto entra nas salas de aula para reforçar uma política de alfabetização baseada no discurso do letramento. Apesar desse discurso, os relatos enfatizam o ensino dos aspectos linguísticos da língua.

Constatamos também que o termo *alfabetizar letrando* aparece nos textos apenas para reforçar a indissociabilidade dos termos e a importância da adoção dos textos nas práticas de ensino. Apesar desse discurso, os relatos de professoras salientam apenas um dos termos. No que tange ao *alfabetizar letrando*, vimos que, mesmo destacando a importância da leitura e dos textos nas práticas de ensino, essas são apresentadas nos cadernos de maneira fragmentadas, esvaziando os aspectos sociais e históricos dos sujeitos, bem como o sentido político da alfabetização.

5 NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Durante sua existência histórica, sua transformação plurilíngue, a língua está cheia destes dialetos potenciais: eles se entrecruzam de múltiplas formas, não se desenvolvem até o fim e morrem, mas alguns florescem e transformam-se em linguagens autênticas. Repetimos: a língua é historicamente real, enquanto transformação plurilíngue, fervilhante de línguas futuras e passadas, de linguagens aristocráticas afetadas que estão morrendo, de *parvenus* linguísticos, de incontáveis *pretendentes* a ela, de maior ou menor sucesso, de maior ou menor envergadura de alcance social, com uma ou outra esfera ideológica de aplicação (BAKHTIN, 2014, p. 155).

Ancorados nos pressupostos bakhtinianos de linguagem, bem como em autores que adotam a perspectiva histórico-cultural, consideramos que a língua é viva e dinâmica, carregada de valores axiológicos, sendo utilizada para fortalecer ou não determinadas perspectivas e políticas que influenciam a organização da sociedade e a constituição dos sujeitos. A partir dessa premissa, ao longo deste estudo, buscamos compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam a formação dos professores alfabetizadores no âmbito do Pnaic. No diálogo com diferentes pesquisas, vimos que ambos os conceitos têm sofrido transformações ao longo dos anos, sendo utilizados em diferentes políticas de formação do MEC. Acreditamos que desvelar o modo como esses conceitos são apresentados no programa de formação do Pnaic reporta-nos para à concepção de linguagem e de sujeitos que fundamenta a ação de formação.

Tendo em vista nossos objetivos, hipotetizamos que, apesar de a perspectiva do letramento adotada na formação postular a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, o programa aponta para a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização como processo de aquisição do código escrito. Nessa direção, para responder ao nosso objetivo e comprovar ou não a nossa tese, adotamos a metodologia de pesquisa de cunho documental, pois examinamos os cadernos de formação do Pnaic adotados no ano de 2013. O *corpus* discursivo foi, então, constituído de 27 cadernos de formação do Pnaic, distribuídos pelo MEC no ano de 2013.

Ressaltamos que compreendemos a alfabetização como um processo histórico-cultural de apropriação da linguagem escrita que envolve diferentes dimensões, um ato político e crítico de compreensão da realidade, um ato de criação e inventividade. Parafraseando Freire (2006), concebemos a alfabetização como um ato intencional que possibilita o aprendizado da leitura e da escrita, um ato eminentemente político, ato de libertação. Ser alfabetizado é aprender a ler e escrever a sua palavra. O autor considera ainda que:

Mais que escrever e ler que a 'asa é da ave', os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de 'escrever' a sua vida, o de 'ler' a sua realidade, o que não será possível se não tomarem a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos (FREIRE, 1984, p.16).

Ao analisarmos a incidência dos termos nos cadernos, constatamos que o termo alfabetização foi o mais mencionado, estando articulado principalmente às atividades educativas relacionadas com o ensino do SEA, ao construtivismo e níveis de escrita, aos métodos de ensino, ao planejamento, práticas de ensino e rotinas e à avaliação. Já o termo letramento apareceu com menor incidência, apresentado a partir dos estudos desenvolvidos por Magda Becker Soares. As atividades educativas associadas com o termo letramento foram leitura, gêneros textuais e usos sociais da leitura. A concepção de alfabetização e letramento que subjaz aos enunciados presentes nos cadernos do Pnaic mostra que o processo de alfabetização está intimamente relacionado com o ensino de letras e palavras e é compreendido como um processo mecânico que antecede as práticas de letramento.

Constatamos também que muitas orientações da prática docente já anunciadas nas formações do Profa e do Pró-Letramento são retomadas no programa de formação do Pnaic, o que nos leva a inferir que o discurso inovador das políticas de formação voltadas para os professores alfabetizadores não rompe com a concepção estruturalista do ensino da língua e com a perspectiva cognitivista. Dessa forma, a proposta de *alfabetizar letrando* articula diferentes concepções nos campos da leitura, da psicologia e da linguagem. Todavia, o discurso que legitima a ação de formação

do Pnaic tem como base mais forte o construtivismo, portanto os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), conciliados com a noção de letramento desenvolvida por Soares (1998, 2003).

As atividades destinadas à leitura e à escrita, no programa de formação, centram-se no ensino de palavras. A escrita de palavras é utilizada, sobretudo, na avaliação diagnóstica para aferir os níveis de escrita das crianças. As atividades mais recorrentes foram listagem de palavras, ditado de palavras, escrita de palavras a partir de banco de dados de sílabas, cruzadinhas, caça-palavras, jogos de escrita de palavras, caça-rimas. Todas as atividades ressaltam os conhecimentos do eixo Análise Linguística, com ênfase na consciência fonológica e na normatividade da língua. Outro dado observado foi que nenhum objetivo dos eixos Leitura e Produção de Textos Escritos foi consolidado no 1º ano do Ciclo de Alfabetização, o que nos leva a acreditar que a ênfase do ensino nessas turmas se restringe às práticas de alfabetização, conforme concepção anunciada no programa.

Não vislumbramos propostas de ensino da língua a partir de práticas discursivas de reflexão sobre o texto, sobre o contexto histórico-cultural da língua e dos sujeitos. Esse dado demonstra certa fragilidade da formação, uma vez que não rompe com antigas propostas que vêm comprovando sua incapacidade de alfabetizar as crianças. As práticas docentes que tomam o texto como ponto de partida de compreensão da língua não possibilitam uma atitude ativa responsiva dos sujeitos com os textos e contextos.

Assim, apesar de o programa de formação do Pnaic defender o discurso do *alfabetizar letrando*, a alfabetização e o letramento são apresentados nos cadernos como dois termos distintos, porém que se complementam. O primeiro refere-se ao aprendizado da técnica inicial da leitura e da escrita; já o segundo, com base nos estudos de Soares (1998, 2003), reporta-se às práticas sociais de usos da leitura e da escrita. Os relatos de experiências priorizam a alfabetização como aquisição do código escrito. A alfabetização é apresentada, nos cadernos do Pnaic, como um processo evolutivo de notação escrita. O princípio da indissociabilidade entre alfabetização e letramento é negado nas propostas desenhadas no programa de formação.

O discurso da indissociabilidade entre alfabetização e letramento é enunciado em outras ações do Governo Federal. Ao analisarem as políticas de avaliação diagnóstica no Brasil, Schwartz e Gontijo (2011) evidenciaram esse discurso no instrumento de avaliação da Provinha Brasil. No, entanto, constataram que

[...] a Provinha Brasil avalia a leitura e a escrita apenas como mera aquisição da técnica de ler e escrever e dissociada das diferentes práticas de uso da linguagem escrita na sociedade, negando o princípio da indissociabilidade entre conhecimento linguístico e práticas sociais de leitura e escrita (SCWARTZ; GONTIJO, 2011, p.187).

Como vimos, o discurso da indissociabilidade entre alfabetização e letramento é amplamente divulgado pelo MEC. Contudo, a ênfase dada à alfabetização o fragiliza, tornado o letramento elemento secundário do processo de ensino. No que tange à concepção de linguagem e de sujeito que fundamenta a ação de formação no âmbito do Pnaic, podemos inferir que a língua é concebida como processo biológico, cuja aprendizagem se dá por meio dos aspectos cognitivos de adaptação, assimilação e acomodação dos conhecimentos. Já as práticas sociais são mencionadas nos cadernos para referendar o processo de letramento, trazendo em destaque o ensino dos gêneros textuais e suas tipologias. Nesse sentido, os processos discursivos da língua não são priorizados, o texto não é concebido como um enunciado concreto. É utilizado como pré-texto para o ensino do SEA, o que revela que os aspectos históricos, discursivos e críticos da alfabetização não são abordados nas práticas de alfabetização balizadas nos cadernos de formação do Pnaic.

Notamos que a formação do Pnaic apresenta uma visão pragmática, depositando apenas na ação de formação e no professor a melhoria do ensino e das práticas docentes. Questões sociais, culturais, políticas, éticas, estéticas e econômicas que atravessam o cotidiano da escola não são debatidas na formação. Podemos afirmar que o diferencial da formação do Pacto para as outras formações oferecidas pelo Governo Federal a partir da década de 1990, é o investimento destinado ao pagamento de bolsa de estudo e pesquisa para os participantes da formação. As bolsas são concedidas pelo MEC e pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento

da Educação (FNDE), as normas para o recebimento da bolsa e os valores são definidos conforme portarias: nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas; nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para o recebimentos e portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016 que faz algumas alterações nas portarias anteriores. Além desse investimento, também são destinados recursos para a aquisição de recursos pedagógicos e para a avaliação nacional.

A grande ênfase em torno dos conhecimentos do SEA revela a preocupação com o objetivo do Pacto, que é alfabetizar as crianças ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. O ensino dos aspectos fonéticos e fonológicos, reconhecimento de sílabas, escrita de palavras e frases e a leitura de pequenos textos são vistos como conhecimento essenciais para a aquisição da linguagem escrita. Por sua vez, as práticas de produção de textos são quase inexistentes e as poucas que se efetivam reforçam o ensino da estrutura do gênero textual. Os interlocutores dos textos das crianças, em sua maioria, foram os próprios professores e os alunos. Nesse sentido, as razões do dizer se anulam, dando espaço para um trabalho fragmentado.

Acreditamos que a concepção de alfabetização promulgada nos programas de formação do MEC precisa restaurar o sentido ético e político da alfabetização. A alfabetização ainda “[...] precisa se tornar espaço e tempo de exercício da cidadania por meio do trabalho de produção e leitura de textos, ou seja, por intermédio do exercício do dizer” (GONTIJO, 2014, p. 132).

Consideramos que, apesar do discurso inovador do *alfabetizar letrando*, velhas práticas de ensino da leitura da escrita são retomadas e apresentadas como modelos de práticas a serem seguidas pelos professores alfabetizadores. Práticas que legitimam o trabalho a partir do ensino de letras, sílabas e palavras. O texto é visto como pré-texto para o ensino dessas unidades. Diante do exposto, reafirmamos nossa tese: apesar de a perspectiva do letramento adotada na formação postular a indissociabilidade entre esse processo e a alfabetização, o programa de formação do Pnaic aponta para a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização como aquisição do código escrito.

Salientamos a importância da formação do Pnaic para a reflexão e qualificação das práticas dos professores alfabetizadores. No entanto, defendemos que as formações destinadas aos professores necessitam ter como premissa concepções de sujeito e de linguagem que proporcionem o diálogo entre professores a partir da práxis, dos contextos, reiterando, assim, o sentido ético e político da alfabetização. Destacamos que a formação do Pnaic promovida pela IES Nepales - Ufes, buscou alcançar esse objetivo, na medida em que possibilitou a reflexão e a resignificação da formação do Pnaic e da própria prática docente das professoras alfabetizadoras, a partir de uma perspectiva crítica e dialógica a respeito das práticas de ensino e das concepções teóricas e práticas sobre a alfabetização e o letramento impressas nos cadernos de formação do Pnaic.

Finalizamos por ora, com o acabamento provisório desta pesquisa, pois entendemos que o fim será dado pelo outro a partir de novas interlocuções a respeito de elementos que o trabalho traz, potencializando assim pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; FERREIRA, Andrea T. B.; MORAES, Arthur G. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. p. 1-19.

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. **O programa Pró-Letramento e a formação de alfabetizadores**: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

_____. **Os cadernos escolares de um passado recente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 191-200.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2013.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. Por que e como saber o que sabem os alunos. Módulo: 1U4T5, 2001. p.1-2.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. Para ensinar a ler. Módulo: 1U7T8, 2001. p.1-6.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. Listas. Módulo: 2U4T10, 2001. p.1.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)**. É possível ler na escola?. Módulo: 2UET3, 2001. p. 1-23.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, Brasília, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador caderno de apresentação, Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação do programa. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: avaliação do ciclo inicial de aprendizagem. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 1, unidade 1 - 8. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 2, unidade 1 - 8. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ano 3, unidade 1 - 8. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organizadores: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. 9 reimp. São Paulo: Scipione, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COSTA, Dania Moteiro Vieira; STIEG, Vanildo. Para além da interdisciplinaridade no/para o ciclo de alfabetização. **Periódicos Revista Pró-Discente**, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/editor/submissionEditing/11639>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

COSTA, Kaira Walbiane Couto Costa. **Práticas de alfabetização em séries iniciais em duas escolas do ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CORNÉLIO, Shenian d’Arc Venturim. **Perspectivas do letramento**: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da; MARTINIAK, Vera Lúcia. As políticas educacionais para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL (HISTEDBR), 12., 2014, Ponta Grossa. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_898_mmpcruz@uepg.br.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2015.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**.

Universidade Estadual Paulista Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1995.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; MACHADO, Rosiani Teresinha Soares. **Alfabetização e letramento**: algumas concepções sob o olhar de orientadoras de estudo do Pnaic. Universidade Federal de Pelotas, Trabalho apresentado no X Anped Sul 2014, Florianópolis.

FERREIRA, Luiz Costa. **Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o Projeto Trilhas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GERALDI, Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Parâmetros Curriculares Nacionais? **Ciência & Ensino**, Faculdade de Educação Unicamp, p. 12-14, set. 1996. Disponível em: <<http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/8/14>>. Acesso em: 27 maio 2016.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do programa Pró-Letramento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa/MG, Viçosa, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas**. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=8847612615626129997&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_vis=1>. Acesso em: 2 jun. 2015

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HERMES, Rosméri; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea**. Universidade de Santa Cruz do Sul. Trabalho apresentado na X Anped Sul, Florianópolis, 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 2, p. 19-56, 2001.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e seu Programa Pró-Letramento**: tecendo a Rede das Políticas Contemporâneas para a Formação Docente a partir das Perspectivas Históricas e Teórico-Discursivas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Trabalho apresentado na Anped, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa qualitativa**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Iza Cristina prado da; FERREIRA, Diana Lemes. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação, avaliação e trabalho docente em análise. Universidade Federal do Pará. Trabalho apresentado na XXVI Anpae, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

OLIVEIRA, Joyce Carneiro de. **As estratégias elaboradas por crianças em processo de apropriação da leitura**: uma análise a partir da interação com instrumentos de avaliação em larga escala. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=simOU82LNeeQ1AWGgoHYAg&ved=0CCcQFjADOAE&usg=AFQjCNGAI4vSbKxKT1q8euobBvQ2CXZjbg>. Acesso em: 11 maio 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)**. Trabalho apresentando na X Anped Sul, Florianópolis, 2014.

STIEG, Vanildo. **A alfabetização no contexto do discurso do letramento**: propostas e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.